



**Universidad**  
Zaragoza

## Trabajo Fin de Máster

Memoria y reflexiones finales. Máster en profesorado  
de Educación Secundaria (especialidad: Lengua  
Castellana y Literatura)

Report and finaly reflections. Master's degree in  
Secondary School Teaching (specialty: Spanish Language  
and Literature)

Autora

Cristina Zuriaga Marco

Directora

Diana Muela

FACULTAD DE EDUCACIÓN

2018

## Índice

1. Introducción.....	1
2. Reflexión sobre la profesión docente .....	2
3. Reflexión sobre las competencias adquiridas en el máster .....	4
3.1 Bloque de formación de asignaturas genéricas .....	4
3.1.1 Procesos de enseñanza-aprendizaje .....	4
3.1.2 Contexto de la actividad docente .....	5
3.1.3 Interacción y convivencia en el aula.....	6
3.2 Bloque de formación de asignaturas específicas.....	7
3.2.1 Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje en la especialidad de Lengua Castellana y Literatura y de Latín y Griego .....	7
3.2.2 Diseño curricular de lengua castellana y literatura y de latín y griego.....	8
3.2.3 Contenidos disciplinares de Literatura.....	9
3.2.4 Diseño, organización y desarrollo de actividades de aprendizaje de Lengua Castellana y Literatura .....	10
3.2.5 Evaluación e innovación docente, e investigación educativa .....	11
3.3 Bloque de formación de asignaturas optativas.....	12
3.3.1 Atención a los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo .....	12
3.3.2 Enseñanza del español como lengua de aprendizaje para alumnado inmigrante	13
4. Justificación de la selección de proyectos: Unidad Didáctica y Proyecto de Innovación docente .....	14
4.1 Unidad Didáctica.....	15
4.1.1 Contextualización .....	15
4.1.2 Marco legal .....	16
4.1.3 Metodología .....	19
4.1.4 Recursos .....	21
4.1.5 Temporalización .....	21

4.1.6	Medidas de atención a la diversidad .....	24
4.1.7	Evaluación.....	24
4.1.8	Reflexión crítica sobre la puesta en marcha y propuesta de modificación ....	28
4.2	Proyecto de innovación.....	30
4.2.1	Hipótesis de trabajo.....	30
4.2.2	Marco teórico .....	32
4.2.3	Diseño del proyecto .....	34
4.2.4	Resultados de aprendizaje .....	42
4.3	Relación entre la Unidad Didáctica y el Proyecto de Innovación.....	46
5.	Conclusiones y propuesta de futuro .....	48
6.	Referencias bibliográficas .....	51

## **1. Introducción**

Desde que comencé los estudios en el Grado de Filología Hispánica tenía claro que quería dedicarme a la docencia. Por este motivo comencé a trabajar como profesora de español para extranjeros hace casi dos años, donde ratifiqué mi vocación. Sin embargo el proceso de enseñanza-aprendizaje es complejo y los docentes debemos formarnos para adquirir las competencias necesarias para enseñar a los alumnos. Es por ello que decidí realizar el Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato de la especialidad Lengua Castellana y Literatura.

En el presente Trabajo Final de Máster de la modalidad A1 se va a llevar a cabo un ejercicio de reflexión de las cuestiones teóricas y prácticas aprendidas a lo largo de estos meses. En él se pretende mostrar mi integración en la vida docente gracias a las prácticas, mi capacidad de planificación y diseño de actividades de aprendizaje.

En primer lugar se realiza una reflexión acerca de qué supone la actividad docente donde se ha intentado mediante bases teóricas consolidadas aproximar una visión personal acerca del papel del profesorado en la sociedad.

Posteriormente se efectúa un análisis acerca de las cuestiones teóricas vistas en las diferentes asignaturas cursadas donde se ha intentado recoger también cómo han influido en mi desarrollo competencial. Tras esto se realiza la exposición de dos proyectos implementados en el aula durante las prácticas. El primero de ellos es la Unidad Didáctica y el segundo el Proyecto de Innovación. Ambos proyectos han sido elegidos para plasmarlos en este trabajo porque he tenido la oportunidad de implementarlos y eso ha hecho que pueda llegar a conclusiones acerca de ello. Su exposición, además de una fundamentación teórica y legislativa, tendrá una reflexión acerca de cómo se planteó, cómo sucedió y cómo podría mejorarse. Tras todo esto se realizará una relación entre ambos trabajos donde se prestará especial atención a las metodologías y los recursos utilizados y las competencias que se han desarrollado en el aula.

Por último se llevarán a cabo las conclusiones que aunarán una reflexión acerca del máster en general y más concretamente acerca de este trabajo. Finalmente, dentro de este mismo apartado, se pretende dar una propuesta de futuro acerca de las cuestiones referidas a la docencia y personales.

## **2. Reflexión sobre la profesión docente**

El modelo de escuela actual se creó tras la Primera Revolución Industrial y se adaptó a unas necesidades concretas y a un tipo de orden social que surgió con dicha revolución. Llama la atención que el modelo de escolarización no ha cambiado excesivamente aunque, actualmente, hay un nuevo modelo social que está haciendo que la organización de trabajo se base en la innovación permanente: las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) (Tedesco, 2007). Las TIC hacen que la información ya no sea únicamente un tesoro en las manos del docente, sino algo que puede ser aprovechado por todos y, por ello, la labor del profesor debe cambiar y los nuevos docentes somos los que no podemos caer en la tentación de repetir los cánones con los que hemos aprendido. Ante esta nueva realidad “el estudiante pasa a ocupar el centro del proceso de aprendizaje, y surge la necesidad de replantearse algunos de los aspectos fundamentales de la enseñanza, tales como la organización y la planificación de los procesos educativos, el diseño y le desarrollo de las actividades y materiales de formación, así como de las herramientas y los métodos de evaluación y, finalmente, la comunicación y las relaciones entre profesores y estudiantes” (Delgado, 2006).

No pueden seguir formándose docentes para un sistema ya caduco. Para que el docente pueda adaptarse a las nuevas circunstancias debe tener la formación necesaria y desarrollar de manera competente las destrezas sociales y comunicativas que tanto valor poseen en el sistema actual (Montero, 2006).

Por todo ello, el poder de adaptabilidad es imprescindible en el nuevo panorama educativo. Esta es, a mi juicio, una de las aptitudes más importantes que debe dominar un profesor. No solo tiene que acomodarse a los cambios sociales, sino también debe adaptarse a otras cuestiones legales que van variando de manera constante. Las constantes reformas educativas, desarrolladas desde la Ley General de Educación de 1970, ha ocasionado que los docentes hayan tenido que aclimatarse continuamente tanto a las cuestiones legislativas como al contexto donde desarrolla su trabajo (Larrosa, 2010).

Tras mi paso por el máster he determinado que el proceso de adquirir conocimientos de docencia es complejo y los profesores debemos estar en constante aprendizaje, renovando nuestros conocimientos para lograr adaptarnos a las necesidades manifestadas en el aula y, en la sociedad a la que nos enfrentamos, para hacer de los alumnos personas competentes capaces de mejorarla. Sin embargo, la capacidad de adaptación no es la única cualidad que tiene que tener un profesor.

La persona que escoja la profesión de docente debe poseer vocación por ella. Comencé mis estudios en Filología Hispánica sabiendo que quería dedicarme a la docencia y por eso compaginé mis estudios con la impartición de numerosas clases particulares. Además, desde hace un año y medio me dedico a la enseñanza del español como lengua extranjera de manera profesional. Desde el primer día que me enfrenté a una clase llena de alumnos reafirmé la docencia como mi pasión. Por ello, tomé la determinación de realizar este máster, para poder especializarme, para dedicarme de una manera total al mundo educativo, poder evolucionar como docente y mejorar en las competencias que he ido adquiriendo gracias a mi trabajo.

En la actualidad, en mi labor como docente realizo tareas de alfabetización de inmigrantes, preparación de alumnos para afrontar diferentes exámenes DELE o, simplemente, la enseñanza del español para aquellas personas que desean aprender una segunda lengua. Desde la primera clase que impartí he llevado a cabo una labor reflexiva de mi trabajo para poder mejorar aquellas actividades que no han sido efectivas. A partir de este análisis, he podido comprobar que dichas actividades pueden funcionar de un modo u otro dependiendo del grupo donde se implementen. Los profesores debemos ser capaces de observar tanto de manera individual las características de cada alumno como a la totalidad de nuestro grupo y crear actividades que puedan maximizar su motivación y aprendizaje.

El máster me ha permitido constatar la importancia del docente como parte fundamental para lograr una enseñanza de calidad y efectiva. Todo debe ir estrechamente relacionado con el currículo, con la organización de los centros escolares y las condiciones ideológicas y sociales del momento y el lugar al que nos enfrentamos (Escudero, 2009).

La figura de este profesional ha cambiado y evolucionado a lo largo de los años y, como destacaba anteriormente, es requisito indispensable su versatilidad ante las nuevas necesidades. Hoy se trabaja para que la diversidad no sea entendida y tratada como casos especiales o aislados, sino como parte de una unidad. Entendemos que somos diferentes y aprendemos a trabajar con ello. Para que estas cuestiones sean efectivas debemos ser conscientes de que hay que adecuar las decisiones acerca de la acción educativa para trabajar de forma coordinada los objetivos comunes a todos los alumnos (Garrido y Arnáiz, 1999). La heterogeneidad en las aulas es ya una realidad. Los docentes deben estar dotados de ciertas habilidades como la proactividad para afrontar nuevos retos o la capacidad de resolución de conflictos para aprender a solventar cualquier problema que surja en el Centro Educativo. De la misma manera, un profesor debe contar con la capacidad de liderazgo, no tanto en un

sentido de mandato sino como una persona a la que admiren y sea capaz de motivar al alumnado para conseguir que progrese en la adquisición de sus conocimientos y en el desarrollo de su educación emocional.

Cabe añadir que este cambio ha de reforzarse desde entornos de enseñanza superior, principalmente aquellos donde se forma a los futuros docentes. Se ha de alcanzar un nivel de profesionales versátiles en creatividad y autonomía para continuar su labor de formación permanente e innovar en materia educativa (Angelini, 2015).

Por todo ello, la realidad de que el papel del docente ha evolucionado respecto al inicio que se trataba al principio de este apartado es indiscutible. Ya no hace falta un trasmisor de conocimiento sino un acompañante en el proceso de aprendizaje.

Una cuestión muy importante que he aprendido en mi paso por el máster es que la labor docente está plenamente encuadrada y planificada con la legislación vigente. La improvisación a la hora de impartir una materia no es algo que se contemple. “El cuerpo de profesores debe desarrollar una serie de funciones propias de su labor, llegando así a plantear los diferentes caminos a seguir para la consecución de las metas básicas, que cada docente debe cumplir al frente de un grupo” (Prieto, 2008). Además, debe quedar constancia de la labor de un tutor, de los contenidos que se darán, los criterios de evaluación seguidos, la repartición de los porcentajes, etc. Por tanto, la capacidad de trabajo, sacrificio y organización deberán ser, también, competencias propias de un profesor.

La profesión docente es una labor con una alta responsabilidad, puesto que en nuestras manos está crear mentes críticas, capaces de entender el pasado, vivir el presente y hacer del mundo futuro un sitio mejor.

### **3. Reflexión sobre las competencias adquiridas en el máster**

#### **3.1 Bloque de formación de asignaturas genéricas**

##### ***3.1.1 Procesos de enseñanza-aprendizaje***

A lo largo de esta asignatura, impartida por la profesora Bravo, se hizo una primera y sucinta descripción de cómo iba a ser una Unidad Didáctica y, aportó multitud de herramientas de trabajo que serían muy útiles para la implementación de la Unidad Didáctica que tendríamos que realizar en el *Practicum II* y para nuestra vida docente. En ella se llevó a cabo una primera propuesta didáctica en la que debíamos comprender cómo organizar las ideas para la realización de una Unidad Didáctica y los elementos del currículum que se debían tener en cuenta.

La motivación y el clima del aula fue uno de los temas relevantes, puesto que pude comprobar la necesidad de que estos dos componentes sean favorables para el buen desarrollo de las actividades que se plantean. También se desglosó una Unidad Didáctica y el currículo. Además, se deben realizar actividades que se trabajen de modo trasversal e intentando abordar las diferentes competencias clave.

Estudiamos los autores de la Escuela Nueva mediante un rompecabezas, anticipando de este modo las diferentes estrategias metodológicas que se verían posteriormente. Experimentarlas por primera vez a lo largo de mi vida académica ha sido la mejor forma de aprenderlas.

Por último, hubo un apartado acerca del uso de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este tema mostró los planes de incorporación de las TIC en la enseñanza desde 1985 y diferentes plataformas que es posible que utilicemos cuando nos incorporemos al mundo laboral en el sector educativo.

Finalmente cabe decir que esta asignatura ha sido fundamental en mi formación como docente, sobre todo por las diferentes estrategias metodologías que he aprendido para incorporar en el aula como el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) o el Aprendizaje Cooperativo.

### **3.1.2 *Contexto de la actividad docente***

Esta asignatura se llevó a cabo durante el primer cuatrimestre y ofrecía una doble visión de diferentes cuestiones que se deben analizar en un Centro Educativo: por un lado, se contextualiza las cuestiones relacionadas con la legislación del ámbito educativo y, por otro, da una visión acerca de la sociología orientada al entorno escolar. Ambas partes de la asignatura fueron dadas por profesoras diferentes y, aunque pertenecían a una misma materia, como estaban tan diferenciadas en temática y profesorado, parecían dos asignaturas diferentes.

Didáctica y organización escolar fue impartida por la profesora Abós, es la parte de la asignatura que recogía lo referente al sistema legislativo. Allí me familiaricé por primera vez con documentos como el Proyecto Educativo de Centro (PEC), el Reglamento de Régimen Interno (RRI), el Proyecto Curricular de Etapa (PCE), el Plan de Orientación y Acción Tutorial (POAT), la PGA y la Memoria Anual.

Por otro lado, hicimos un recorrido acerca de los diferentes modelos educativos a nivel legislativo que han existido desde la Ley Moyano de 1857 hasta la LOE modificada por la Ley Orgánica para la Mejora del Sistema Educativo (LOMCE). Tras esto, se llevó a cabo

un estudio de la estructura y las características del sistema educativo español. Fue muy interesante aprender las diversas posibilidades que ofrece el sistema educativo en función de las características del alumno.

Por último, estudiamos los diferentes espacios de participación con los que cuentan los Centros. Además, durante el cuatrimestre fuimos rellenando una hoja de siglas educativas que nos han sido de gran utilidad a lo largo del curso y, posiblemente, seguirán siéndolo en nuestra vida profesional futura. En esta parte de la asignatura llevamos a cabo diferentes prácticas y un trabajo que hizo que tuviésemos la oportunidad de analizar un documento de centro real. En mi caso analizamos un Plan de Atención a la Diversidad, tema que elegimos por el interés que nos suscitaba el contenido de este documento.

La otra parte era Sociología, impartida por la profesora Monge. Era una clase de carácter reflexivo, abierta al debate puesto que no existe una verdad absoluta ante los diferentes temas que tratamos. Además abordamos cuestiones sumamente importantes como la diversidad de familias existentes, la violencia de género o el fracaso escolar. Un punto importante fue el papel del profesorado según Giroux, puesto que consideraba que la escuela no podía ser un espacio neutral porque si se desea crear alumnos críticos, los docentes deben tomar esta actitud y ser intelectuales transformadores (Giroux, 1990).

Otro aspecto que me hizo reflexionar fue el estudio de las funciones sociales de la educación. Vimos el orden de la desigualdad y los diferentes enfoques de estratificación social (Weberiano, Marxista y Funcionalista). En esta parte de la asignatura tuvimos también prácticas y todas orientadas a la reflexión como he comentado anteriormente, donde vimos la panorámica de la sociedad española través de indicadores educativos.

### **3.1.3 *Interacción y convivencia en el aula***

La presente asignatura se dividió en dos partes diferenciadas: psicología evolutiva impartida por el profesor Broc, la cual ocupaba dos tercios del total de la materia y psicología social, impartida por la profesora Lope, que ocupaba el tercio restante. Además, en ambas partes teníamos una parte teórica y otra práctica.

La función principal de *Interacción y convivencia en el aula* era que tratásemos de comprender cómo actúa un alumno y cómo debemos proceder frente a diferentes retos que se puedan presentar en el aula por el comportamiento de un alumno.

Personalmente, me ha parecido una asignatura muy enriquecedora, puesto que he podido aprender los comportamientos que tiene un adolescente, sus causas y posibles soluciones que podemos tomar para solucionar dichos problemas. Además, durante las clases

prácticas tuvimos la oportunidad de realizar diferentes casos reales de cómo actúan los alumnos hecho muy importante para la formación de un docente.

Durante el bloque de Psicología evolutiva pudimos aprender cómo es la adolescencia desde un punto más científico y los diferentes comportamientos que tienen los adolescentes. Posteriormente vimos el desarrollo psicosocial en los que entran en juego el afecto, la comunicación, las exigencias y el control que se hace sobre una persona y las repercusiones que tienen. Para solventar estos problemas de conducta realizamos un estudio acerca del entrenamiento de las habilidades personales mediante diferentes tipos de actividades como, por ejemplo, la de estimulación de pensamiento positivo o ejercicios de autoanálisis.

Los siguientes apartados se centraron en el departamento de orientación, cómo se debe actuar en la atención a la diversidad, cómo deben ser los procesos de enseñanza-aprendizaje y cómo ha de ser la acción tutorial. Para finalizar el bloque se vio la gestión de los conflictos en el aula, sus factores determinantes y las diferentes propuestas de intervención. Tratamos en este tema la mediación, hecho que me pareció muy interesante puesto que nunca había visto esta práctica en un Centro Educativo.

En la parte de Psicología social pudimos ver como es la estructura de un grupo y los diferentes comportamientos que se dan en los grupos y cómo dinamizarlos. Por otro lado, estudiamos el liderazgo, la influencia social y los procesos básicos de comunicación en el aula. Además, tratamos temas, para mí hasta entonces confusos, como los prejuicios, los estereotipos y la discriminación.

### **3.2 Bloque de formación de asignaturas específicas**

#### **3.2.1 *Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje en la especialidad de Lengua Castellana y Literatura y de Latín y Griego***

A lo largo de la asignatura impartida por la profesora Galé se desglosó el currículum y nos enseñó a programar. Aprendimos también que se deben pensar las diferentes tareas para nuestros alumnos, adaptarlas a sus circunstancias y en base a esto adaptar los objetivos en función del curso y las circunstancias de nuestro alumnado. Las actividades deben ser atractivas para captar su atención y coherentes con el currículum. Todo lo que hagamos debe tener sentido dentro de él. Para un correcto control del tiempo deberemos temporalizarlas convenientemente.

Tras el esbozo realizado acerca del currículo aragonés se procedió a la realización de actividades y, para ello, la profesora Galé nos mostró diferente metodologías que se podían

usar en el aula como el *Flipped Classroom* o *Art Thinking*. Fue muy interesante conocer estas metodologías, totalmente desconocidas para mí hasta el momento y, de hecho, probé, aunque sin éxito, una de ellas en el Proyecto de Innovación que posteriormente llevé a cabo en el *Practicum II*.

Vimos de manera específica como abordar el estudio de la gramática, la expresión oral y la comprensión lectora. Respecto a cómo trabajar la comprensión lectora debemos establecer los objetivos de la lectura a nuestros alumnos antes de comenzarla y ayudarles en este proceso cediéndoles poco a poco el control de su lectura. Esta no es una tarea nada fácil pero es una actividad que hará de nuestros alumnos unos lectores competentes capaces de enfrentarse a cualquier lectura que se propongan.

La gramática es la asignatura con mayor frecuencia de fracaso. Se debe mostrar la gramática al alumno como una gran ventaja si se domina. Quizá deberíamos optar por abordar la gramática con nuestros alumnos de una manera más natural, viendo el uso que hacemos de él en la vida cotidiana para acercar la gramática a la realidad.

Lo importante es que nuestros alumnos aprendan todo aquello que nos proponemos antes de comenzar a enseñar y se debe tener presente que, ante todo, los docentes somos los referentes lingüísticos de nuestros alumnos. Por otro lado, debemos combinar el currículum oficial con el oculto y realizar actividades pero sin olvidar que tiene que haber relación entre todas ellas.

### **3.2.2 Diseño curricular de lengua castellana y literatura y de latín y griego**

Durante el primer cuatrimestre cursé también la asignatura impartida por el profesor Ezpeleta. El concepto que más hemos tratado en la asignatura fue el currículum, un elemento hasta ahora desconocido para mí en esta rama.

Durante las primeras jornadas el profesor explicó una de las cuestiones que más me han hecho reflexionar a lo largo del curso: ¿qué es ser un buen profesor? La docencia es una profesión vocacional, como docentes no podemos pasar desapercibidos en la vida de los alumnos, es un trabajo en el que la entrega y la dedicación lo son todo. Anteriormente se necesitaba un saber enciclopédico pero actualmente los alumnos disponen de toda la información que quieran a su alcance. Nosotros debemos dejar de lado ese desbordamiento de conocimiento y guiar al alumno en su aprendizaje, hacer que tengan una mente crítica, capaz de discernir la información adecuada de la errónea.

Tras esta interesante reflexión procedimos a conocer los diferentes órganos de gestión que hay en un Centro Educativo: dirección, consejo escolar, claustro de profesores, comisión pedagógica, el departamento de materia y el departamento de orientación.

Posteriormente pasamos a realizar un breve recorrido acerca del nacimiento del currículum. Además, gracias a esta asignatura supe que las bases de la programación escolar se remontan a 1949 con el estudio de Tyler, *Principios fundamentales para el currículo y la enseñanza* (Tyler, 1949). Después, vimos los diferentes niveles de concreción dentro de la estructura del currículum. Esto es algo que me costó comprender cuando fue dado en clase, pero posteriormente, cuando trabajamos con el currículum, fui comprendiendo todas estas cuestiones.

Una de las actividades que llevamos a cabo con bastante frecuencia en la asignatura fue el análisis de diferentes libros de texto y tras el análisis de varios de ellos llegué a la conclusión de que el libro no debe ser el único material que se ha de trabajar. Desde mi punto de vista debe ser, como mucho, un apoyo, no tanto para nosotros, sino para el alumno.

Gracias a esta asignatura he concluido que actualmente no es tan importante el exceso de conocimiento, sino el factor humano. Hay que conseguir que el alumno quiera aprender, debemos ser motivadores que guiemos el conocimiento y les aportemos curiosidad por seguir aprendiendo.

En esta asignatura ha sido una gran ayuda para mi formación como futura docente, gracias a ella he aprendido a entender el Currículo, a manejarlo y ver lo importante que es este documento que antes no sabía que existía. Todos los alumnos deben tener los mismos conocimientos y adquirir las competencias necesarias para su formación. Otras de las cuestiones que he aprendido es que en un aula está todo programado, por ello se realizan las programaciones anuales, para no dejar hueco al vacío y la improvisación. Tras realizar mis prácticas en otra comunidad autónoma me hubiese gustado que en clase hubiésemos comparado el currículo de Aragón con los de otras comunidades para ver diferencias y tener pautas mínimas del uso de cualquier currículo.

### **3.2.3 Contenidos disciplinarios de Literatura**

Dentro de las asignaturas específicas de mi rama podía elegir entre la parte de Literatura o la de Lengua. Me decanté por la Literatura por afinidad con ella. Me pareció sorprendente tener que elegir entre una y otra puesto que seremos docentes de ambas partes de la materia y considero ambas de la misma relevancia. Posteriormente, me enteré de que se podían haber elegido las dos pero debía prescindir de la optativa que había escogido para el

segundo cuatrimestre. Tal vez debería considerarse la opción de que ambas asignaturas formaran parte obligatoria del máster.

Respecto a la materia, impartida por el profesor Ara, cabe decir que ha sido muy interesante volver a soslayar algunos conceptos que hace años que no veía. Además, hemos vuelto a manejar manuales de historia de la literatura para evaluar diferentes líneas teóricas que nosotros mismos hemos buscado (Gracia y Ródenas, 2011).

En esta materia hemos realizado un análisis poético que debimos exponer en clase, una reseña y la elección de cómo estructurar un tema de los que tendremos que dar en nuestra vida como docentes a nuestros alumnos de Lengua Castellana y Literatura. Tener que jerarquizar tantos contenidos y autores me hizo ver la complejidad que tiene un docente para sintetizar un volumen tan amplio de contenido.

La adquisición de las diferentes competencias que me ha aportado esta asignatura ha sido parte fundamental para mi desarrollo como futura docente. Me ha dotado de una visión más íntegra acerca de los contenidos de la asignatura de Literatura en ESO y Bachillerato. También he podido recordar cuestiones de análisis poético muy interesantes y vistas desde una perspectiva diferente a la que me enseñaron durante el resto de mi formación académica.

### **3.2.4 Diseño, organización y desarrollo de actividades de aprendizaje de Lengua Castellana y Literatura**

A lo largo de esta asignatura impartida en el segundo cuatrimestre he aprendido a realizar actividades de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura valorando el nivel educativo en el que tenemos que crearlas y observando las diferentes estrategias que podemos aplicar en función del tipo de alumnado al que nos enfrentemos.

Las competencias adquiridas en esta asignatura engloban y amplían las que hemos ido obteniendo a lo largo de todo el curso puesto que, como resultado, hemos tenido que llevar a la práctica una Unidad Didáctica creada por nosotros mismos y, para ello, hemos tenido muy presentes los conocimientos adquiridos en el resto de materias cursadas.

Al inicio de la asignatura se desglosa cómo elaborar una Unidad Didáctica, sus partes y los procedimientos que debíamos llevar a cabo para su elaboración y vimos cómo enriquecer la Unidad, repasando cuestiones vistas en el primer cuatrimestre como el enfoque por tareas, el enfoque comunicativo, el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), las inteligencias múltiples, etc.

Para realizar un estudio más pormenorizado de cómo elaborarlas, la asignatura se dividió, por un lado en la parte de lengua que fue impartida por la profesora Errazu y, por otro lado, la parte de literatura que fue vista con la profesora Salinas.

En el bloque de lengua pudimos estudiar cómo enseñar a los alumnos qué es un texto. Los alumnos deben desarrollar la capacidad de usar la lengua y para ello vimos la pedagogía textual y el enfoque comunicativo para tratar el texto desde el ámbito del uso.

Nos adentramos en el estudio de la comunicación oral, de la lectura y la comprensión lectora, de la expresión escrita y, por último, de la gramática. Por la estructura se puede observar que la asignatura está estrechamente ligada a la que cursé en el primer cuatrimestre de Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje.

En la parte de literatura profundizamos en la didáctica de la literatura, en los modelos de enseñanza, en el enfoque de la recepción y en la competencia literaria. Una cuestión muy importante fue ver cómo habían cambiado los modelos tradicionales donde primaba la posesión de conocimientos de carácter historicista y el análisis de las obras literarias hacia un nuevo modelo de educación literaria donde se ha de fomentar el hábito lector y debemos dar a los alumnos las claves para interpretar las obras literarias.

Tanto la parte de lengua como la de literatura iban acompañadas de una práctica de cada una de ellas donde pensábamos actividades acerca del tema que tratábamos en clase. Estos ejercicios, aunque breves, me han ayudado a ver cómo poner en práctica los conocimientos teóricos adquiridos, dificultad de la que a veces no somos conscientes hasta que no diseñamos las actividades y las implementamos en el aula.

### **3.2.5 Evaluación e innovación docente, e investigación educativa**

La presente asignatura fue impartida por el profesor Ezpeleta. Gracias a ella he tenido la oportunidad de valorar diferentes propuestas docentes innovadoras mediante la lectura reflexiva de varios artículos y hemos podido formarnos en nuevas metodologías y técnicas de investigación docente. Además de todo ello, tras el estudio de la asignatura hemos tenido que diseñar y llevar a la práctica un Proyecto de Innovación que fuese posible implementar en el *Practicum III*. Pese a que estaba programado para este periodo de prácticas, en mi caso tuve que implementar en el segundo periodo.

La investigación docente pretende, mediante la realización de diferentes actividades, aportar nuevas soluciones a problemas que se dan en el aula. Esto no debe verse como una actividad compleja, sino una práctica que debe abordarse con naturalidad. Por lo tanto, la innovación, en ocasiones, se da de una forma casi involuntaria.

El proceso de investigación consiste en poner en acción unas habilidades para extraer unas conclusiones y ese proceso se ajusta en cierta medida a lo que se conoce como “método científico”. Dicho método consiste en apoyarse en las evidencias que van surgiendo puesto que lo que se lleva a la práctica no son conocimientos infalibles, es decir, están abiertos a una constante corrección puesto que en el contexto educativo no puede ser algo rígido. Para construir nuevas investigaciones debemos acercarnos lo máximo posible a este método.

Elaborar cualquier proceso de investigación hay que comenzar con el planteamiento del problema mediante su demostración y justificación. La hipótesis se convierte en la guía del proceso y debe ser razonable.

### **3.3 Bloque de formación de asignaturas optativas**

#### ***3.3.1 Atención a los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo***

Cuando valoré las diferentes optativas que tenía para elegir en el primer cuatrimestre me pareció muy interesante el título de esta asignatura. Cuando no tienes conocimientos previos de algo es difícil escoger asignaturas y, por tanto, me guie por mi intuición. Meses más tarde cuando comencé la asignatura me costaba entender por qué no era una asignatura obligatoria. Actualmente, la diversidad en el aula es una realidad y tener una asignatura que nos ayude a lidiar con la heterogeneidad que vamos a encontrar es altamente interesante e importante para cualquier docente.

Uno de los aspectos de mayor relevancia a lo largo de la asignatura fue la diferenciación entre ACNEAE y ACNEE. Tras esto se articuló la asignatura, vimos los diferentes servicios de orientación educativa que se pueden encontrar en función de las necesidades que tenga el alumno y también los diferentes tipos de escolarización existentes.

Vimos además diferentes estrategias metodológicas y organizativas inclusivas como los grupos interactivos o los agrupamientos inclusivos.

Los principios de la educación inclusiva se basan en la presencia de esa heterogeneidad en el aula y la participación. Dentro de la asignatura realizamos un trabajo acerca de un alumno con necesidades educativas especiales (ACNEE) y, en mi grupo, escogimos un alumno con discapacidad motora. Ciertamente hasta la realización de este trabajo no fui consciente del esfuerzo que se ha de llevar a cabo para disponer de una total normalización para los alumnos con este tipo de problema motor. Llevamos a cabo una secuenciación didáctica con una pormenorizada adaptación, tanto de su adaptación en las diferentes actividades existentes en la asignatura como de la organización del espacio,

posibles fallos con el ascensor que el alumno debía usar para acceder al aula y cómo debían llevarse a cabo las revisiones de dicho ascensor para que no coincidiesen con el horario escolar y, de este modo, que el alumno pudiera moverse por el centro con total normalidad.

Me gustó mucho ver ese otro lado de la realidad al que no estaba acostumbrada. Ha sido muy interesante poder formarme en este campo que es tan importante que todos los docentes sepamos llevar a cabo.

### **3.3.2 *Enseñanza del español como lengua de aprendizaje para alumnado inmigrante***

La elección de esta asignatura entre todas las asignaturas optativas que ofertaba el Máster de profesorado, ha venido marcado por mi interés hacia ella. Actualmente me dedico a la docencia de español para extranjeros y, más concretamente, para inmigrantes que se van a enfrentar a una prueba de DELE A2. Por ello, consideré óptimo seguir formándome en esta especialidad que tanto me apasiona.

En esta asignatura hemos visto cuestiones tan interesantes e importantes como el uso adecuado de diferente terminología como la delimitación entre EL2 y ELE: en la EL2 los aprendices se encuentran en un país hispanohablante y su adquisición se da por necesidades de primer orden como puede ser encontrar trabajo o desenvolverse en el entorno. La ELE, sin embargo, es parte del proceso de escolarización de un alumno. También entre multiculturalidad e interculturalidad. Jamás me había planteado las diferencias entre ambos términos y los utilizaba, de manera errónea, indistintamente y, sin embargo, la primera se da cuando grupos de diferentes culturas viven juntos pero no se relacionan y, la segunda, es cuando las diferentes culturas entran en contacto y se relacionan, entienden las peculiaridades de los otros porque parte de un concepto dinámico de la cultura. Por lo tanto, debemos trabajar con todos nuestros alumnos la interculturalidad.

Además, realizamos una visita muy interesante al CAREI. Conocer las diferentes funciones que cumple esta identidad en nuestra sociedad ha hecho que esta actividad haya sido una de las que más me ha llamado la atención. Además, allí tuvimos la oportunidad de ver y analizar cómo se estructuraban los contenidos en diferentes libros de español para extranjeros.

En esta asignatura también tuvimos que llevar a cabo una secuenciación didáctica que tuve la oportunidad de implementar en los *Practicum II* y *III*, hecho que hizo aún más interesante la asignatura.

Me costó mucho llegar a motivar al alumno de incorporación tardía y pensé que no iba a poder aplicar la secuenciación que había preparado tras haber visto la teoría de la

asignatura pero tras conseguir que se motivase he obtenido grandes resultados con él. Creo que la evolución del alumno en el ámbito lingüístico ha sido considerable. Tareas como las que llevé a cabo con este alumno de motivación y promover su interés por aprender la lengua son, cuando lo consigues, las que hacen que ser profesor merece la pena.

#### **4. Justificación de la selección de proyectos: Unidad Didáctica y Proyecto de Innovación docente**

A lo largo de este máster se han realizado diversas propuestas didácticas pero solo tres he tenido la oportunidad de llevar al aula. Para la asignatura *Enseñanza del español como lengua de aprendizaje para alumnado inmigrante* implementé una en un alumno de incorporación tardía, pero al ser llevada a cabo en un solo alumno las conclusiones extraídas no hacían referencia al grupo clase. De este modo, decidí para el presente Trabajo Fin de Máster seleccionar dos estudios: la Unidad Didáctica y el Proyecto de Innovación. Ambos han tenido un peso considerable en el segundo cuatrimestre, han sido implementados en el aula ordinaria de 4º ESO del Centro Educativo donde he realizado las prácticas y, por ello, se han podido extraer conclusiones y propuestas de mejora. Además, los dos trabajos recogen en su globalidad los conocimientos adquiridos en las distintas asignaturas descritas anteriormente, hecho que da sentido a su elección.

La temática de ambos trabajos ha venido planteada por el Centro Educativo y por el momento del curso en el que se encontraban. Como se puede prever, elegir una temática libre para dar en un centro en el último trimestre es realmente complicado y es por este motivo que las temáticas de ambos fueron marcadas en función de lo que les quedaba por ver.

En el caso de la Unidad Didáctica el contenido y la evaluación (narrativa y poesía de posguerra) ha sido guiado por mi tutora y la elección de qué incluir tampoco ha sido un ejercicio libre. En el Proyecto de Innovación, al tratarse de una única sesión, mi tutora sí cedió y tuve libertad de elegir cómo elaborarlo, siempre y cuando estuviera relacionado con la Generación del 27 (periodo literario que acababan de terminar). Bien es cierto que tengo afinidad por los contenidos literarios y eso ha facilitado el hecho de que haya organizado las actividades del modo que lo hice.

Ambos proyectos han sido diseñados partiendo de la legislación vigente tanto a nivel estatal como los pautados por la Generalitat de Cataluña, Comunidad Autónoma donde se realizaron las prácticas.

Para los dos trabajos se partió de una observación previa de donde se concluyó un desinterés por la asignatura. Es posible que tal indiferencia viniese propiciada por la metodología con la que normalmente se imparten las clases de la asignatura: clase magistral. En pocas situaciones se ven protagonistas en el proceso de enseñanza-aprendizaje y eso hace que los alumnos, al disponer de un ordenador personal, pasen con facilidad a ver otro contenido no relacionado con la materia. Por este motivo decidí integrar nuevas metodologías, concretamente el aprendizaje cooperativo. Vi la necesidad, tras este periodo de observación, que el alumno debía ser el que generase su propio conocimiento para que sintiesen la necesidad de saber más, ya que solo de este modo se podría observar si había cambio en los resultados y si la motivación y el clima de aula se modificaban favorablemente.

## 4.1 Unidad Didáctica

### 4.1.1 Contextualización

Esta Unidad Didáctica se ha desarrollado para 4º curso de la ESO del centro educativo Fundación Educativa Dominicas Anunciata Coll (FEDAC) dentro de la asignatura Lengua Castellana y Literatura.

FEDAC está situado en la ciudad de Lérida, Cataluña. Es un centro concertado que incluye las etapas educativas de infantil, primaria y secundaria. El centro se encuentra en una zona urbana y el entorno socio-económico del centro recoge a familias, en su amplia mayoría, de clase media. Cada curso está dividido en dos grupos (grupo A y grupo B) y el número máximo de alumnos por curso es de 22, por lo que no son grupos numerosos y se pueden conocer fácilmente las peculiaridades y características de cada alumno.

Esta Unidad Didáctica está realizada para el curso de 4º ESO y se llevará a cabo en los dos grupos. Ambos grupos son semejantes a niveles estructurales: están formados por 22 alumnos y en cada grupo hay un alumno con dislexia.

Cabe destacar que los alumnos tienen un aula en la que las mesas están dispuestas para el trabajo en grupos de 4 o 5 personas que favorecen el trabajo cooperativo y colaborativo. Además todos disponen de ordenador personal, hecho que permite que no tengamos que desplazarnos al aula de informática para su uso.

El contenido que debí elaborar ha venido pautado por mi tutora y ha sido determinado por el momento en el que he realizado las prácticas. La Unidad Didáctica que he llevado a cabo trata la narrativa y poesía de posguerra, centrándose en sus características, autores y obras más relevantes. Todo ello viene definido en la Programación Anual del centro. La

Unidad fue diseñada con el currículo de Cataluña, teniendo en cuenta los diferentes apartados que son relevantes en él.

El título que he dado a mi Unidad Didáctica es *Censurados*. Consideré oportuno crear uno con cierta originalidad mediante una palabra que tuvo amplia determinación en la difusión y la creación de la literatura de este tiempo. Además, pude apreciar que en las aulas- entre los alumnos- se tratan temas de censura o falta de libertad de expresión y vi apropiado este título para que los alumnos obtuvieran más información al respecto y asociasen la realidad de la literatura de posguerra a la actual y poder conectar con ellos.

#### **4.1.2 Marco legal**

##### **4.1.2.1 Objetivos**

En el Artículo 11 del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, se especifican los trece objetivos de la etapa, los cuales se han tenido presentes para la elaboración de este Proyecto de Innovación. De todos ellos, han tenido mayor presencia los siguientes:

- a) Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos y la igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres, como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.
- b) Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.
- h) Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana y, si la hubiere, en la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura.
- j) Desarrollar hábitos básicos en el uso de fuentes de información diversas, especialmente en el campo de la tecnología, para saber seleccionar, organizar e interpretar información con sentido crítico.

##### **Objetivos específicos**

Los objetivos de aprendizaje específicos para esta Unidad Didáctica son:

- Conocer la renovación de la narrativa y la poesía española en la década de 1940, 1950, 1960 y 1970.
- Conocer los autores y obras más relevantes de la narrativa y la poesía de estas décadas.
- Identificar de qué década es un texto narrativo o poético en función de sus características.
- Identificar los diferentes recursos de un poema (anáfora, metáfora, metonimia, símil, antítesis, hipérbaton, hipérbole, paralelismo, aliteración, pleonasmo, paradoja, quiasmo, sinestesia, enumeración, asíndeton, polisíndeton, alegoría, etc.)

#### **4.1.2.2 Contenidos**

Según el Decreto 187/2015 los contenidos se dividen en diferentes dimensiones y van relacionados con los contenidos clave. Los contenidos clave (CC) o contenidos clave digitales (CCD) están presentes también en los criterios de evaluación. Expongo, a continuación, los contenidos en función de la dimensión trabajada:

<b>Dimensión de comprensión lectora</b>		
Textos escritos y multimedia	Géneros de textos narrativos, descriptivos, conversaciones formales, predictivos, persuasivos, instructivos, argumentativos y administrativos.	CC1, CC19, CC21, CC23
	Estructura de los textos	
<b>Dimensión de expresión escrita</b>		
Adecuación	Registro lingüístico	CC5, CC19, CC22, CC23
	Adecuación léxica	
	Sintaxis adecuada a la situación comunicativa	
Corrección	Puntuación, párrafos.	CC5, CC19, CC21
	Normas ortográficas con todo tipo de excepciones	
Presentación	Caligrafía, tipografía	CC5
<b>Dimensión de comunicación oral</b>		
Interacciones orales presenciales y multimedia	Construcción de relaciones sociales en el interior del aula y del centro	CC6, CC7, CC8, CC16, CCD1
	Búsqueda y exposición de información	
	Asertividad y mantenimiento de las ideas propias	
	Debates	
	Estrategias comunicativas para el inicio, mantenimiento y finalización de las interacciones	
	Cooperación y respeto entorno a las diferencias de opinión en las	

	situaciones de trabajo cooperativo	
<b>Dimensión literaria</b>		
Autores y obras.	Literatura castellana: siglos XVIII a XX	CC9, CC10, CC11, CC12, CC14
Contexto. Géneros. Corrientes literarias. Lectura y explicación de fragmentos	Temas y subgéneros literarios	
Estrategias y técnicas para analizar e interpretar el texto literario	Estructura Aspectos formales Recursos estilísticos y retóricos (anáfora, metáfora, metonimia, símil, antítesis, hipérbaton, hipérbole, paralelismo, aliteración, pleonasmo, paradoja, quiasmo, sinestesia, enumeración, asíndeton, polisíndeton, alegoría)	CC11

### Concreción de los contenidos mínimos de la Unidad Didáctica

El Centro Educativo FEDAC dispone de un documento con los contenidos mínimos de cada Unidad Didáctica. Como no he podido acceder a ellos he creado unos contenidos mínimos. Los contenidos mínimos que regirán la Unidad Didáctica son:

- Conocimiento de la temática de la narrativa de los años 40, 50, 60 y 70.
- Obras más relevantes de los años 40:
  - o *La familia de Pascual Duarte*, Camilo José Cela (1942); *Nada*, Carmen Laforet. (1945); *La colmena*, Camilo José Cela (1951); *El Jarama*, R. Sánchez Ferlosio (1955).
- Identificar los rasgos principales de los textos narrativos de las décadas de los años 40, 50, 60 y/o70
- Influencia del *boom* hispanoamericano en la poesía de los 60 y 70
- Conocimiento de la temática de la poesía de los años 40, 50, 60 y 70
- Conocer las dos corrientes de la poesía de los años 40 (poesía arraigada y desarraigada)
- Identificar los rasgos principales de los poemas de las décadas de los años 40, 50, 60 y/o70

#### **4.1.2.3 Contribución de la Unidad Didáctica para la adquisición de competencias clave**

Para esta Unidad Didáctica he seleccionado las siguientes competencias del Decreto 187/2015 de la Generalitat de Cataluña:

- Competencia 3 (desarrollar estrategias de búsqueda y gestión de la información para adquirir conocimientos). Esta competencia se trabajó en la realización de los comentarios, tanto en el narrativo como en el poético, puesto que tras averiguar de qué década es cada texto debía buscar información acerca de él y su autor.
- Competencia 5 (escribir texto de tipología diversa y en diferentes formatos y soportes con adecuación, coherencia, cohesión y corrección) Esta competencia se trabajó en aquellas actividades donde el objeto evaluable era la entrega de un comentario de texto o en la entrega de las características que se realiza en las actividades del rompecabezas. Además, los alumnos eran libres de entregar los trabajos en soporte papel o digital.
- Competencia 10 (Lee obras y conocer los autores y autoras y los períodos más significativos de la literatura catalana, la castellana y la universal). Se leyeron fragmentos de obras y se debían contextualizar en su periodo estético.
- Competencia 11 (expresar, oralmente o por escrito, opiniones razonadas sobre obras literarias, identificar géneros e interpretar y valorar los recursos literarios de los textos) Esta competencia se llevó a cabo en las sesiones 2 y 5 donde los alumnos deberían trabajar con la antología que se les entregó.
- Actitud 2 (implicarse activamente y reflexivamente en interacciones orales con una actitud dialogante y de escucha). Esta actitud se llevó a cabo y se valoró en todas las sesiones, los alumnos debían implicarse, tener una actitud de diálogo y de respeto hacia sus compañeros.

#### **4.1.3 Metodología**

Tras la observación y valoración de cómo era el grupo decidí terminar las actividades basándome en la lección magistral lo mínimo posible y teniendo el trabajo cooperativo el mayor peso en el desarrollo de las actividades.

##### **Clase magistral**

La clase magistral presupone que el nivel de adquisición de conocimientos de todos los alumnos es similar y que todos poseen el mismo nivel de conocimientos acerca de la asignatura que se imparte, además, el profesor mediante esta técnica no conoce qué es lo que sus alumnos están aprendiendo, es por ello que utilizar únicamente este método no puede determinarse como un buen sistema (Fernández et al., 2011). Sin embargo la clase magistral

no deja de ser necesaria en diversas situaciones que se dan en el aula y combinada con otras metodologías puede resultar útil y necesaria. Cuando se realizan intervenciones magistrales los docentes son los responsables de influir la participación en el aula, es decir, el profesor no puede monopolizar el turno de palabra, sino que debe compartirlo con el discente (Gerardo, 2005). Muchos alumnos no completan su aprendizaje hasta que no se ven implicados en el proceso de aprendizaje, por lo tanto, se redujo la clase magistral a una breve introducción en la sesión 1, donde se incluyeron datos curiosos acerca de la censura tras la Guerra Civil que fueron atractivos para ellos, y una breve explicación de cómo se realiza un comentario poético en la sesión 3. En ambas sesiones me apoyé en un PowerPoint que favorecía que los alumnos siguieran la clase y, de este modo, atraje su atención. Además, como resalté algunas cuestiones interesantes y añadí fotos para demostrar las explicaciones pude comprobar que estos pequeños matices captan su atención.

### **Técnicas de aprendizaje cooperativo.**

El aprendizaje cooperativo tiende a mejorar el clima del aula, puesto que mejora de manera notable las relaciones humanas existentes entre los alumnos y consigue crear grupos donde se aúna a aquellos que tienen un mayor rendimiento académico con poseen mayores dificultades en el proceso de aprendizaje, haciendo que todos ellos mejoren en el aspecto motivacional y académico (Montoro, 2009).

Las actividades que se llevan a cabo con esta técnica tienden a mejorar el desarrollo de competencias que deben trabajarse de modo trasversal, y que no sería posible trabajarlas de manera autónoma como son el razonamiento crítico, el trabajo en equipo y la capacidad de planificación (Parra y Peña, 2012).

Dentro de las diferentes técnicas relacionadas con el aprendizaje cooperativo, decidí utilizar la del rompecabezas (Aronson y Patnoe, 1997). Para llevarse a cabo se divide la tarea que va a ser estudiada en partes y cada miembro se especializa en uno de los aspectos que se definen para su aprendizaje, creando de este modo los grupos de expertos. Tras un breve tiempo de trabajo individual se reúnen los grupos de expertos y completan su aprendizaje acerca de ese tema. Tras esto cada uno muestra lo aprendido a su grupo (grupo de aprendizaje) para enseñar lo que ha aprendido y que el resto de grupos de expertos haga lo mismo. Esto permite desarrollar al estudiante la interdependencia positiva, la interacción con sus compañeros, el desarrollo de habilidades interpersonales y grupales, además de la responsabilidad individual (Leal, Di'Bacco y Matute, 2009) Así, estudiando solo una parte (en este caso una década de la literatura de posguerra) terminan aprendiendo todas las partes.

#### **4.1.4 Recursos**

Las TIC suponen una mayor autonomía en el proceso de enseñanza-aprendizaje, proporcionan al alumno un conocimiento previo del contenido que se va a trabajar y deben favorecer el trabajo en equipo. Es por ello, que los docentes deben adquirirlas en la elaboración de las actividades didácticas que van a llevar a cabo (Casanova y Molina, 2015). Para mostrar los materiales utilizados en la presente unidad se va a realizar una tabla con los recursos fungibles y los recursos TIC:

<b>Fungibles</b>	<b>TIC</b>	
Pizarra magnética	Ordenador	Proyector
Libro de texto	PowerPoint	<i>Kahoot!</i>
Rotulador	Plataforma <i>Clickedu</i>   Antología de textos	

#### **4.1.5 Temporalización**

La Unidad Didáctica trata estudio de la narrativa y poesía de posguerra. Ha sido impartida en cinco sesiones. Cada sesión tiene una duración de cincuenta o sesenta minutos en función de la franja horaria en la que se imparte la clase. El centro lleva a cabo una propuesta de relajación en las horas posteriores al recreo y primera hora de la tarde, donde se dedican unos minutos a meditar durante diez minutos, por lo tanto, tuve que moldear ligeramente las sesiones en función de la hora en la que se llevó a cabo. Las sesiones impartidas se intercalaron con otras actividades que eran ineludibles. Por lo tanto, aunque en la Comunidad Autónoma donde realizo las prácticas solo hay 3 horas de la asignatura Lengua Castellana y Literatura, poner en práctica las cinco sesiones se realizó durante tres semanas.

Para la elaboración del contenido me apoyé en el libro de texto que tienen los alumnos (Carrasco, 2016), los conocimientos que adquirí en la realización del grado de Filología Hispánica y algunos materiales que me proporcionó el Centro Educativo basándome siempre en los criterios establecidos por el currículo. Posteriormente se van a detallar cada una de las sesiones programadas:

##### **Primera sesión**

Durante la primera sesión se realizó una contextualización para enmarcar la época literaria que se iba a tratar. Esta breve contextualización se llevó a cabo durante 10 minutos aproximadamente haciendo uso de un PowerPoint. Tras este preámbulo, se abordó el estudio de las características de la narrativa de la década de los 40, de los 50 y de los 60 y 70 y, para ello, se utilizó la técnica del rompecabezas. No se explicó a los alumnos cómo iba a ser toda la actividad, solo la parte que debían hacer en cada momento para evitar que los algunos

alumnos no trabajasen la parte individual. Para la parte de trabajo individual se proporcionaron 10 minutos a los alumnos y se recopiló la información utilizando el libro de texto y/o su ordenador. En la segunda parte, los grupos de expertos se reunieron para asentar y ampliar sus conocimientos, para lo que establecí 10 minutos de duración. Por último se reunieron con su grupo de aprendizaje para completar el proceso. Como esta última parte requiere una explicación en profundidad de los rasgos encontrados y posibles dudas de los compañeros se otorgó 20 minutos. Al principio de la actividad los alumnos estaban un poco confusos pero conforme vieron el dinamismo de la misma mostraron una actitud receptiva.

En los últimos 10 minutos de la sesión se realizó un *Kahoot!* para comprobar la efectividad de la actividad. *Kahoot!* es un juego que se ejecuta desde un dispositivo móvil y que permite repasar de manera lúdica para los alumnos los conceptos que se han visto en el aula. El juego fue la parte más motivadora de la sesión. Este es un modo de llevar a cabo una evaluación para aquellos alumnos que son nativos digitales (Martínez, 2017).

### **Segunda sesión**

Al inicio de la sesión se realizó un breve repaso de los rasgos de cada una de las décadas estudiadas en la primera sesión. Los alumnos siguieron esta sucinta explicación porque la teoría había sido colgada en la plataforma web. Tras esto se subió a la plataforma una antología de textos narrativos y poéticos. Se dispuso de cinco textos narrativos que corresponden a fragmentos de novelas de los años 40, 50 y 60/70. Cada grupo tendrá que trabajar un texto y la decisión de qué fragmento trabajó cada grupo se decidió al azar. Cada grupo buscó los rasgos que hay en el texto y tuvo que encazarlos con los de una década en concreto. Para toda esta primera parte tuvieron 30 minutos. Esta parte de la sesión no suscitó el interés deseado.

Posteriormente cada grupo leyó su texto. Ellos debían decidir cómo leerlo: si lo lee solo una persona o si se lo reparten (repartición de roles). Tras la lectura se realizó la concreción de los rasgos que han llevado a determinar que el texto trabajado es de una década en concreto. Debería justificar su respuesta y los compañeros podrían cuestionarla si así lo consideraban. Para esta segunda parte se necesitaron 30 minutos, es decir, cada grupo dispuso de cinco minutos para la lectura de su texto y la explicación de los rasgos así como para el debate. Pese a que el inicio de la sesión no estimuló excesivamente el interés de los alumnos a la hora de leer los roles tomaron especial dedicación.

### **Tercera sesión**

El tránscurso de esta sesión fue diferente a cómo se había planteado previamente. A continuación se presentan las actividades que se diseñaron: en la primera parte de la sesión se tenía que llevar a cabo una explicación teórica sobre cómo realizar un comentario poético. Para ello se enviaron mediante la plataforma *clickedu* los apuntes que detallaban cómo realizarlo. Tras esta explicación de 15 minutos se debía otorgar una batería de ejemplos de las figuras literarias para que determinasen de cuál se trata. Esta parte se efectuaría en parejas y su duración debía ser de 15 minutos.

Posteriormente se proyectaría un poema de Jaime Gil de Biedma, *A una dama muy joven, separada* para llevar a cabo un breve análisis poético. Para ello se estimaron 15 minutos de trabajo. El análisis se realizaría de modo autónomo- teniendo la posibilidad de pedir ayuda- pero ellos debían dar su visión acerca del poema y su justificación. Por último se realizaría en clase un análisis conjunto del poema que debía efectuarse en los 15 minutos de clase restantes.

#### **Cuarta sesión**

Durante esta cuarta sesión se trabajaron las características de la poesía de los años 40, de los años 50, de los años 60 y de los años 70. Para ello hice uso, de nuevo, de la técnica del rompecabezas. Esta vez los alumnos ya conocían la sistemática de la actividad, por tanto, se agilizó la puesta en marcha. Como esta sesión no requirió de contextualización los tiempos se modificaron: 15 minutos para la parte individual, otros 15 minutos para el grupo de expertos y 20 para el grupo de aprendizaje. Durante toda la sesión asistí las dudas de los alumnos y acompañé su aprendizaje pasando por las mesas, hecho que agradecieron y que favorece el interés por la materia. Por último realizaré otro *Kahoot!* en los 10 minutos finales de clase para comprobar la efectividad de la actividad, siendo esta actividad nuevamente la líder de las actividades.

#### **Quinta sesión**

En esta ocasión se trabajó con la parte de la antología de la poesía. Cada grupo debió buscar los rasgos más significativos de cada uno de los cuatro poemas que yo pauté. Para esto se otorgó 25 minutos a los alumnos. Posteriormente, cada grupo tuvo que exponer uno de los poemas, sus rasgos y la conclusión acerca de a qué década pertenecía el poema al resto de alumnos, para lo que se necesitaron 5 minutos por grupo. Posteriormente se realizó un breve debate de tres minutos en el que el resto de compañeros tuvieron la oportunidad de discutir los rasgos y la década a la que pertenece. El total de las exposiciones y debates será de 32 minutos. Con esta quinta sesión quedará concluida la Unidad Didáctica. Las actividades con

los textos me parecieron interesantes pero la realidad del aula fue diferente aunque se trabajaron adecuadamente no suscitaron interés.

#### **4.1.6 *Medidas de atención a la diversidad***

El Centro Educativo FEDAC cuenta con un Plan de Atención a la Diversidad muy elaborado que tuve la oportunidad de analizar en el primer periodo de prácticas, pero no ha sido necesario recurrir a él de nuevo para la elaboración de esta Unidad Didáctica.

Para mi Unidad Didáctica y mi contexto de aula donde tengo dos alumnos con dislexia me base en el documento que la Generalitat de Catalunya pone a disposición del profesorado que tiene como título “La dislexia: detección y actuación en el ámbito educativo”, elaborado por el Col·legi de Logopedes de Catalunya (CLC). Atendiendo a este documento tomé las siguientes pautas de actuación:

- No se pidió a los alumnos que leyieran en voz alta en clase.
- Se adaptaron los textos para que tuvieran un vocabulario más sencillo.
- No se tuvo en cuenta la falta de vocabulario técnico.

Otra medida de atención a la diversidad que puse a disposición de los alumnos fue un servicio individualizado de tutorías como medida de refuerzo para que pudiesen resolver las dudas que surgiesen en el aula o como medida de ampliación para aquellos que quisieran más contenido acerca de la materia que estábamos llevando a cabo.

Al llevar a la práctica mi Unidad Didáctica mi tutora me indicó que la única medida que se llevaría a cabo con los alumnos con dislexia es que no se les podía puntuar de manera negativa las faltas ortográficas ya que estos alumnos no requerían un Pla Individualizat (Plan Individualizado, PI).

#### **4.1.7 *Evaluación***

##### ***4.1.7.1 Criterios de evaluación relacionados con los estándares de aprendizaje***

Los criterios de evaluación están detallados en el Decreto 187/2015, de 25 de agosto, de la Generalitat de Cataluña. Están divididos en diferentes dimensiones, del mismo modo que los contenidos. A continuación se van a relacionar los criterios de evaluación con las competencias clave de la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero. A continuación se va a presentar una tabla donde se recogen los criterios de evaluación y se relacionan con los estándares de aprendizaje definidos en el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre y a su vez relacionados con las competencias clave:

Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje	Competencias Clave
<b>Dimensión de expresión escrita</b>		
CE 5. Aplicar progresivamente las estrategias necesarias para producir textos con adecuación, coherencia y cohesión (planificando, escribiendo, revisando y reescribiendo), e integrando la reflexión ortográfica y gramatical en la práctica y uso de la escritura.	<p>5.1. Aplica técnicas diversas para planificar sus escritos: esquemas, árboles, mapas conceptuales etc.</p> <p>5.2. Redacta borradores de escritura.</p> <p>5.3. Escribe textos en diferentes soportes usando el registro adecuado, organizando las ideas con claridad, enlazando enunciados en secuencias lineales cohesionadas y respetando las normas gramaticales y ortográficas.</p> <p>5.4. Revisa el texto en varias fases para aclarar problemas con el contenido (ideas, estructura...) o la forma (puntuación, ortografía, gramática y presentación)</p>	CCL, CPAA, CEC
<b>Dimensión literaria</b>		
CLi 13. Leer y comprender de forma autónoma obras literarias de la literatura catalana, castellana y universal de todos los tiempos y de la literatura juvenil, cercanos a los propios gustos y aficiones, mostrando interés por la lectura	4.2 Expresa la relación que existe entre el contenido de la obra, la intención del autor y el contexto y la pervivencia de temas y formas emitiendo juicios personales razonados.	CCL, CEC, CSC
CLi 14. Leer, comprender y comentar textos representativos de los siglos XVIII, XIX y XX, reconocimiento de la intención del autor, el tema, los rasgos propios del géneros al cual pertenecen y relacionando su contenido con el contexto sociocultural y literario de la época, o de otras épocas, y expresar la relación existente con el contexto sociocultural y literario de la época o de otras épocas, y expresar la relación existente con juicios personales razonados	4.1. Lee y comprende una selección de textos literarios representativos de la literatura del siglo XVIII a nuestros días, identificando el tema, resumiendo su contenido e interpretando el lenguaje literario.	CCL, CSC, SIE

Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje	Competencias Clave
CLi 16. Consultar y citar adecuadamente fuentes de información variadas, para realizar un trabajo académico en soporte papel o digital sobre un tema del currículum de literatura adoptando un punto de vista crítico y personal, y utilizando las tecnologías de la información	<p>6.2. Aporta en sus trabajos escritos u orales conclusiones y puntos de vista personales y críticos sobre las obras literarias expresándose con rigor, claridad y coherencia.</p> <p>6.3. Utiliza recursos variados de las Tecnologías de la Información y la Comunicación para la realización de sus trabajos académicos.</p>	CCL, CD, SIE

#### **4.1.7.2 *Instrumentos de evaluación***

Para la evaluación tuve en cuenta tres instrumentos de evaluación. En primer lugar utilicé una guía de observación para calificar el comportamiento de los alumnos. En segundo lugar tuvieron que hacer un breve portafolio donde debían recoger las partes que trabajaban en el rompecabezas. Estos dos instrumentos permiten que el docente no evalúe únicamente los conocimientos adquiridos, sino que supone que los estudiantes deben adquirir competencias como puede ser expresarse adecuadamente o respetar el turno de palabra de sus compañeros (De la Peña, Pastor y Penalva, 2012). Por último, utilicé una prueba final o examen, como medida para valorar si los alumnos habían adquirido los conocimientos que el tema exigía. La combinación de todos los instrumentos de evaluación es el modo más adecuado de determinar si se han adquirido las competencias y conocimientos más relevantes (De la Peña, Pastor y Penalva, 2012)

#### **4.1.7.3 *Criterios de calificación e instrumentos de evaluación***

A la hora de evaluar a los alumnos se ha tenido en cuenta la evaluación sumativa o final en la que se encuentra el examen y la evaluación formativa. La evaluación formativa permite al alumno conocer su proceso de aprendizaje y al docente ver con anticipo las dificultades que presentan los estudiantes para poder cambiar su estrategia si fuera necesario (Saltos y Chiriboga, 2016). Para la evaluación formativa o continua se utilizó una guía de observación y un portafolio que se compuso de la entrega por parte de los alumnos de las diferentes secciones de los rompecabezas realizados en clase. La inclusión de la evaluación sumativa vino guiada por mi tutora. La evaluación sumativa es aquella que se da al final de

un proceso de enseñanza-aprendizaje y permite tomar decisiones acerca de si se han adquirido los conocimientos preestablecidos (Olmos, 2008). La combinación de ambas hizo que pudiese detectar la forma en la que el alumno aprende y también valorar si los conocimientos adquiridos eran suficientes.

Para definir los criterios de calificación se tuvieron en cuenta los que ya tenía definidos mi tutora, puesto que sus porcentajes no podían ser interrumpidos por incluir unos nuevos que modificasen toda la estructura organizativa. Por lo tanto las actividades de la evaluación formativa tuvieron un valor del 10% en la nota final del trimestre y la actividad de la evaluación sumativa un 20%. El examen constó de un texto narrativo y otro poético de la antología donde se debía justificar la década a la que pertenecían (4 puntos). El resto de los puntos se asignaron a preguntas teóricas acerca de las diferentes décadas de la narrativa y la poesía de posguerra. Además las faltas ortográficas restaron 0.2 puntos y las tildes 0.1 puntos sobre la nota final del examen. Para superar el examen era necesario obtener un 5 sobre 10 en esta prueba.

#### **4.1.7.4 Evaluación de la Unidad Didáctica y de la actividad docente**

Para la valoración de la adquisición del conocimiento del alumnado realicé dos *Kahoot!* que me permitieron ver el nivel de atención y de asimilación que habían tenido los alumnos. Gracias a este juego, donde se realizaron preguntas tipo test acerca del contenido que habíamos trabajado en clase, se pudo comprobar que había un 57% de preguntas acertadas en el rompecabezas de la narrativa y un 62% en el de la poesía. En ambos casos los primeros puestos fueron de alumnos que tienen la asignatura no superada. Teniendo en cuenta que no tenían conocimientos previos acerca de la literatura de posguerra y que la prueba se realizó tras la primera sesión considero que la adquisición de conocimientos ha sido positiva con la técnica de rompecabezas, aunque debe reforzarse con estudio autónomo.

Para poder valorar mi actividad docente envié a los alumnos un formulario de Google donde podían responder de manera anónima unas preguntas que previamente había preparado acerca de mi labor. Respecto a cómo había dirigido las clases un 21.4% consideró que tengo excelente control de los alumnos, el 50% que todos excepto unos pocos cooperan y el 28.6% que la mayoría de la clase coopera ante mis explicaciones. Respecto a si había solventado las dudas surgidas en el proceso de aprendizaje un 80% dijo que sí, un 13.3% dijo que jamás preguntó nada porque lo dejaba todo claro y un 6.7% que jamás preguntó por vergüenza. Evaluaron mi capacidad motivadora en el aula con un 8, las actividades con un 7 y la nota media que me otorgaron los alumnos por mi actividad docente es de 8.

Tras realizar el examen obtuve un resultado de aprobados del 75%, un 15% de aprobados más de los que se obtienen habitualmente.

Considero mi Unidad Didáctica ha favorecido el aprendizaje de todos los alumnos, he intentado adecuarme a las circunstancias de cada sesión y ellos han sido receptivos a todas mis explicaciones. No obstante toda actividad docente debe verse reforzada por una parte de trabajo autónomo por parte del alumno para que sus conocimientos sean más sólidos.

#### **4.1.8 *Reflexión crítica sobre la puesta en marcha y propuesta de modificación***

Durante la primera sesión pudo comprobarse que la contextualización es siempre necesaria y que, al llevarla a cabo mediante la clase magistral, apoyarse en elementos TIC ayuda a mantener la atención de los alumnos. Nos enfrentamos a alumnos de la era digital, acostumbrados a tener un cierto dinamismo visual y, por ello, es oportuno el uso de las TIC en clase, tanto para buscar información como para seguir explicaciones teóricas. Además, la explicación se llevó a cabo teniendo en cuenta a los alumnos (*feedback*) y realizándoles preguntas para que permaneciesen activos.

Los alumnos respondieron adecuadamente a los rompecabezas, además realizaron un esfuerzo al tener que explicar a su grupo la parte que habían estudiado con su grupo de expertos. Considero muy efectiva la actividad del rompecabezas, puesto que los alumnos fueron protagonistas de su aprendizaje y esta implicación directa hizo que aprendiesen de una manera muy dinámica. La primera vez que se llevó a cabo esta metodología los alumnos estaban ligeramente desorientados, puesto que no están acostumbrados a este tipo de actividades en esta materia. La segunda vez se realizó de una manera mucho más ágil y enriquecedora. Además, fue motivador para ellos especializarse en una década y después explicarla a sus compañeros. El clima de aula ha cambiado favorablemente gracias al trabajo cooperativo y, por todo ello, considero que ha sido una actividad muy adecuada para la adquisición de conocimientos. Como se puede comprobar en los porcentajes, el segundo *Kahoot!* obtuvo mejores resultados que el primero y es por ello que si los alumnos siguen trabajando de modo cooperativo podrán mejorar sus resultados.

Se concluye, entonces, que el trabajo cooperativo facilita el aprendizaje de los alumnos. De este modo, aprovechan al máximo la interacción entre ellos para maximizar el aprendizaje, aunque es muy conveniente supervisar los grupos para evitar que algunos alumnos dejen de trabajar. Las personas que tienden a tener un proceso de aprendizaje más lento aceleran el ritmo para adaptarse al del resto y los alumnos que tienden a aprender más

rápido aprovechan el tiempo ayudando a los otros, hecho que hace que ambos se retroalimente.

Cuando los alumnos son conscientes del resultado de aprendizaje que obtienen en cada sesión aumenta su autoestima frente a lo que sucede en las clases magistrales donde actúan como agentes pasivos. Tras el análisis de los resultados del *Kahoot!*, donde los primeros puestos fueron de alumnos con la asignatura suspensa, se concluye que al utilizar metodologías más activas y actividades donde se suscita una pequeña rivalidad positiva puede hacer que los alumnos tomen interés por la asignatura. Debe valorarse la falta de motivación de estos alumnos y trabajar para que formen parte del proceso de aprendizaje y, por ello, debemos ir adaptando el modelo de enseñanza-aprendizaje para poder hacer partícipes de este proceso a todos los alumnos.

En las sesiones donde se trabajó con la antología (sesiones 2 y 5) pude observar menos motivación por parte de los alumnos. Pensaba, de manera equívoca, que trabajar textos en grupo iba a ser más motivador puesto que podrían poner en práctica la teoría estudiada en la sesión anterior, y aunque finalmente supieron determinar de qué época era cada texto y justificarlo, es una actividad en la que tuve que orientar a los grupos de trabajo. Es posible que el resultado podría haber sido mejor en caso de que los alumnos estuvieran familiarizados con trabajar textos literarios.

Si hubiera tenido la oportunidad de evaluar la Unidad Didáctica sin tener que ceñirme a los criterios pautados hubiese asignado el siguiente valor a las diferentes partes:

- Portafolio de la unidad (15%): donde se recogería el resultado de los rompecabezas y los análisis de los textos de la antología.
- Actitud y participación (15%): mediante una guía de observación
- Comentario poético (30%): no lo he enviado puesto que mi tutora valoró que era demasiado trabajo para el valor real de esta parte y porque no podía incluir más y nuevos porcentajes de evaluación.
- Examen (40%): sería de aplicación práctica de lo asimilado en clase. Deberían fundamentar a qué década pertenece cada texto y justificarlo con la teoría.

Además iba a pedir la realización de un comentario poético aunque finalmente no ha sido posible debido a las circunstancias.

Calificación de la Unidad Didáctica		
Evaluación formativa	Portafolio	15%
	Guía de observación (actitud)	15%

	Comentario poético	30%
Evaluación sumativa	Examen	40%

El tránsito de las sesiones fue, exceptuando alguna adaptación de los tiempos, según lo previsto a excepción de la sesión 3. Esta sesión comenzó 25 minutos más tarde de lo previsto por causas ajenas. Cuando pudo iniciarse la clase, otro docente tuvo que llevarse a seis alumnos que, por tanto, no pudieron atender a la explicación inicial. En consecuencia tuve que adaptar y modificar la sesión por completo por lo que se decidió que esta sesión no iba a ser evaluada y se excluyó el objetivo: “Analizar un poema identificando los diferentes recursos poéticos (anáfora, metáfora, metonimia, símil, antítesis, hipérbaton, hipérbole, paralelismo, aliteración, pleonasmo, paradoja, quiasmo, sinestesia, enumeración, asíneton, polisíndeton, alegoría, etc.)”.

El tiempo en las sesiones es algo que varía en función de las circunstancias y del grupo donde se implemente. Si volviese a llevar a cabo esta Unidad Didáctica y las clases no tuvieran que ser tan herméticas daría más tiempo al primer rompecabezas para que los alumnos pudiesen trabajar más relajados y la contextualización se hubiera llevado a cabo en una sesión previa donde hubiese podido hacerlo de manera más extensa y poniendo algún vídeo explicativo. Además, el horario en el que se imparte la clase influye sobre el clima de aula: a primera hora de la mañana los alumnos están más callados pero menos atentos, a diferencia de las dos siguientes horas, que están más activos. Por consiguiente para la programación de las actividades debe tenerse en cuenta el horario a la que se imparte la clase de modo que así se obtenga mayor rendimiento por parte de los alumnos.

Esto me ha hecho darme cuenta de la necesidad de adaptabilidad que requiere ser docente. Pese a que todo debe estar programado debemos tener una amplia capacidad de improvisación y debemos saber acomodarnos a los imprevistos que surgen.

## 4.2 Proyecto de innovación

### 4.2.1 Hipótesis de trabajo

En este capítulo se va a llevar a cabo una reflexión acerca de este Proyecto de Innovación, en el cual se aborda la parte curricular, su desarrollo y la puesta en práctica, finalizando con una valoración personal de su implementación en el aula y la actividad docente que he llevado a cabo en el desarrollo de esta sesión.

Pese a que este proyecto, realizado para la asignatura Evaluación, innovación e investigación en Lenguas Castellana y Literatura, estaba programado para llevarlo a cabo en el *Practicum III*, por motivos de organización y planificación de mi tutora es lo primero que implementé durante mi estancia en el centro educativo del segundo semestre, es decir, fue desarrollado durante el *Practicum II*. Por recomendación de mi tutora lleve a cabo el Proyecto de Innovación con alumnos de 4º ESO por tratarse de un grupo abierto, con alta disposición y receptivo a los cambios. Además, es conveniente considerar que el alumnado de 16 años tiene la madurez adecuada para plantearse inquietudes en estudios concretos de la literatura.

Tras un análisis reflexivo del primer periodo de prácticas en este centro educativo, pude comprobar que todavía no se han introducido en los libros de texto de una manera natural a las mujeres como autoras en el estudio de la literatura. Por ello consideré la importancia de que los alumnos de 4º ESO conociesen autoras de la literatura hispánica.

Para adoptar un enfoque de género debe realizarse una lectura crítica que permita volver a elaborar los principios que la sociedad ha dado como válidos y que son, no obstante, excluyentes. Las mujeres han sido relegadas de todas las disciplinas, por tanto, se ha aplicado a dichas disciplinas estándares masculinos (Menéndez, 2013). Por tanto la visibilización de las mujeres debe llevarse a cabo en los centros educativos y debe educarse en la justicia social. Pérez Rueda y Méndez Núñez formulan los tres fundamentos que caracterizan una educación para la justicia social: la educación equitativa, la pedagogía crítica y la educación democrática, es decir, los docentes deben luchar por convertir a los estudiantes en agentes de cambio social capaces de afrontar las injusticias relacionadas con el género (Pérez y Méndez, 2016).

Los centros educativos y los docentes son los encargados de revertir esta situación y para que puedan llevar a cabo la justicia social es necesario que obtengan la formación necesaria, sino estarán condicionados por sus concepciones culturales (Torres, 2012). Es así que se procedió a integrar la perspectiva de género al aula incorporando un análisis de la situación actual para poder ser conscientes de la segregación a la que se ha visto expuesta la mujer, en este caso en la literatura. Dicha cuestión debería ser tratada de modo trasversal en todas las asignaturas.

Al comienzo del segundo *Practicum* trasladé a la tutora esta inquietud e idea, la cual fue aceptada. En este momento se terminó de impartir en la clase de literatura la Generación del 27 y, por ello, se estableció la temática del proyecto en este periodo literario. Tras esto

comencé a planificar los contenidos que se deben incluir, adaptándolos a los requisitos del currículo de Cataluña según el Decreto 187/2015, de 25 de agosto.

Los conceptos teóricos y las cuestiones de género debían estar limitados por disponer únicamente de una sesión de 50 minutos. Con todas estas ideas, decidí titular a mi Proyecto de Innovación *Las Sinsombrero*, puesto que podía resultar atractivo para los alumnos. Cabe destacar que no se trata de un título inédito, sino que es el título que dio Radio Televisión Española (RTVE) al documental sobre las artistas de la Generación del 27.

Teniendo en cuenta los contenidos que debía incluir, el tiempo disponible para desarrollar el proyecto y la contextualización del grupo de alumnos, pensé en las posibles metodologías a realizar para poder alcanzar los resultados de aprendizaje asociados a este proyecto. Por ello se planteó la siguiente hipótesis de partida: los alumnos no son conscientes del trabajo realizado por autoras literarias en la Generación del 27 y requieren de metodologías más activas para favorecer el aprendizaje.

#### **4.2.2 Marco teórico**

La desigualdad social y la discriminación que sufrían las mujeres españolas en campos como la política y la cultura supuso que se movilizasen por sus derechos. Sin embargo, el movimiento de las mujeres alcanzó su momento de auge el 14 de abril de 1931 con la proclamación de la Segunda República Española, hecho que legitimó a las mujeres a ocupar puestos en el Congreso y encontrarse en un momento de igualdad en el ámbito cultural jamás vivido hasta el momento (Nash, 2012).

El feminismo es una ideología o filosofía que surgió a finales del siglo XIX y pretende mejorar la calidad de vida de las mujeres. Surgió como una reivindicación de derechos tales como el voto o el acceso al trabajo y se siguió luchando por derechos como el acceso libre a la enseñanza (Dos Santos, 2011).

El krausismo fue un movimiento filosófico de carácter laico que abogó por la equiparación en derechos de la mujer con el hombre y la integración de esta en la sociedad cultural. (Roig, 2005). Orientaba sus bases pedagógicas en la “necesidad de educar en el conjunto de las principales facultades: voluntad, inteligencia, sentimiento y corazón” (Cáceres, 2017). La ideología krausista llegó a España gracias a Julián Sanz del Río y obtuvo su institucionalismo práctico gracias a la Institución Libre de Enseñanza (ILE) (Rueda, 2016). Las escritoras de la Generación del 27, del mismo modo que los escritores, disfrutaron de ella como medio para la formación académica. “La ILE era la referencia fundamental en la vida cultural española, el cauce por el que llegaban a nuestro país teorías pedagógicas y

científicas que se estaban desarrollando fuera de España” (García Jaramillo, 2017). Años después de la creación de la ILE en 1879, apareció la Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones (JAE) en 1907, la cual contribuyó a la creación de otras instituciones como la Residencia de Estudiante o la residencia de Señoritas. Además, la JAE fomentó iniciativas pedagógicas que beneficiaron también a las mujeres y otorgó becas para que los estudiantes pudiesen ampliar sus estudios fuera de las fronteras españolas y, en lo que respecta a las mujeres, más concretamente a las maestras, les dio la oportunidad de conocer nuevas técnicas metodológicas que se encontraban en la vanguardia de la educación. De este modo y saliendo de España, las mujeres maestras pudieron conocer aspectos que, hasta el momento, no habían sido valorados en España como, por ejemplo, la higiene de los escolares, el absentismo, las metodologías activas, etc. (Cáceres, 2017) .

La crítica literaria feminista se define alrededor de cuatro preceptos: el análisis de los personajes femeninos, determinar el acceso a la cultura que ha tenido la mujer y si es igualitario a la del hombre, aportar pautas para una lectura correcta acerca de la producción masculina y restaurar la visibilidad de las mujeres escritoras y de géneros que han sido olvidadas o rechazadas (Humm, 2004).

El grupo de personalidades que formaba la Generación del 27 estaba compuesto por hombres y mujeres que mantenían una relación de amistad y, unidos por la pasión literaria, realizaban creaciones de alta calidad (Cabezas, 2014). Artistas y escritoras como Rosa Chacel, Concha Méndez, Maruja Mallo, Ernestina de Champourcín, María Teresa León o María Zambrano llevaron a cabo creaciones literarias tan valiosas como las realizadas por los poetas Rafael Alberti, Luis Cernuda, Vicent Aleixandre o Dámaso Alonso. Sin embargo, la historia de la literatura solo recoge los nombres de los varones, excluyendo de manera parcial o total a las mujeres, puesto que, en ocasiones, ni siquiera se les concede un segundo plano.

Esta extirpación de las mujeres del canon literario viene marcado por una fuerte ideología que “es casi una segunda piel de la que es imposible desprenderse, que moldea y limita la percepción de determinados aspectos de la realidad, o directamente los omite sin más” (García Jaramillo, 2017). Sin embargo esto no excluye la deliberada intención que ha silenciado a las mujeres debido a que nos encontramos ante una ausencia casi total de manifestaciones literarias femeninas. Aquellos que construyen la historia literaria cuentan con el silencio y la complicidad de todos aquellos que no se inmutan ante esta realidad y la normalizan (Bengoechea, 1992). En cambio esta cuestión no se hace, únicamente, con una perspectiva temporal, la exclusión de las mujeres de la Generación del 27 se dio incluso en

las antologías que se publicaron en aquellos años, como la de Gerardo Diego, titulada *Poesía española (Antología 1915-1931)* que fue publicada en 1932. Sin embargo, esta situación que presenciaron estas mujeres y ese silencio sigue actuando en la explicación de la literatura en las aulas actualmente, sin cuestionarnos por qué no debemos reconstruir la historia para contarla lo más fiel posible a cómo sucedió.

El origen del nombre de *Las Sinsombrero* viene marcado por una anécdota que sucedió en Madrid donde Salvador Dalí, Federico García Lorca, Margarita Manso y Maruja Mallo decidieron quitarse el sombrero al pasar por la Puerta del Sol y, al realizar este gesto transgresor fueron apedreados, como contó Maruja Mallo (Ruiz, 2006). La idea de quitarse el sombrero se debió a que consideraron que este complemento no les dejaba liberar sus ideas. Debido a este acto metafórico, Tània Balló, Serrana Torres y Manuel Jiménez Núñez realizaron un documental en RTVE dándole este título, puesto que trataba el tema de la nulidad de las mujeres de la Generación del 27 a la hora de contar la historia.

En la descripción de la competencia social y cívica del sistema educativo español se concreta que “la misma importancia tiene conocer los conceptos básicos relativos al individuo, al grupo, a la organización del trabajo, la igualdad y la no discriminación entre hombres y mujeres y entre diferentes grupos étnicos o culturales, la sociedad y la cultura” (Orden ECD/65/2015, de 21 de enero). Trabajar la igualdad debe hacerse de manera trasversal en todas las materias de la etapa y puede considerarse el estudio de las escritoras como una forma de trabajar la igualdad.

#### **4.2.3 Diseño del proyecto**

##### ***4.2.3.1 Contextualización de aula***

Este Proyecto de Innovación va dirigido a alumnos de 4º ESO A. Es un grupo donde el alumnado es participativo y curioso por descubrir nuevos conocimientos y adquirir nuevos retos. Además, el clima del aula es favorable puesto que, aunque hay alumnos con desinterés por la asignatura, en rasgos generales mantienen una actitud colaborativa con sus compañeros y de respeto.

##### ***4.2.3.2 Objetivos***

Los objetivos de etapa que se persiguen con este Proyecto de Innovación son los siguientes: c), h), j). Remito a la Unidad Didáctica para la redacción extensa de h) y j) y evitar así reiteraciones. Detallo a continuación c): Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar la discriminación de las personas por razón de sexo o por cualquier otra condición o circunstancia personal o social.

Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres, así como cualquier manifestación de violencia contra la mujer.

### **Objetivos específicos**

El objetivo principal de este proyecto es dar a conocer la implicación de la mujer en la Generación del 27 incorporando una nueva metodología al proceso de enseñanza-aprendizaje donde los alumnos formasen parte activa de él. Atendiendo a los objetivos de la etapa seleccionados, y dado que el currículo catalán no concreta los objetivos de curso, se han diseñado los siguientes para abordar la implementación del Proyecto de Innovación con unos fines más concretos, teniendo siempre como referentes los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje:

- Conocer a *Las Sinsombrero*, la nómina femenina de autoras que completan la Generación del 27.
- Motivar a los alumnos a reflexionar acerca de la falta de visibilidad de las autoras de la Generación del 27.
- Integrar diversas fuentes de información al proceso de aprendizaje.
- Aprender a hablar en público utilizando las normas de cortesía.
- Respetar la postura de cada participante en los debates o coloquios.
- Favorecer el trabajo en equipo y el intercambio de opiniones.
- Mejorar las habilidades comunicativas de los alumnos.

#### **4.2.3.3 Contenidos**

En la Disposición 37 del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece que el currículo básico de ESO y Bachillerato, se capitulan los contenidos para la asignatura de Lengua Castellana y Literatura. Marcaré con un \* aquellos contenidos que considero mínimos para la evaluación del presente proyecto.

##### **Dimensión de comprensión lectora.**

Búsqueda de información (CC3):

- Estrategias de consulta para comprender y ampliar el contenido de los textos.
- Estrategias previas a la búsqueda.
- Utilización de fuentes diversas, de creciente grado de dificultad.

##### **Dimensión de expresión escrita**

Presentaciones escritas y audiovisuales (CC5, CC23)	Presentación del audiovisual (CC5, CC23) *
--	--

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estructuración</li> <li>- Soporte multimedia</li> <li>- Utilización de diferentes lenguajes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Combinación de elementos icónicos, sonoros, textuales</li> <li>- Programas de tratamiento de la imagen</li> </ul>
---	--

### **Dimensión de comunicación oral.**

Textos orales (CC7, CC8, CC9):

- Ámbitos: vida cotidiana, relaciones sociales, vida académica y medios de comunicación.
- Géneros de textos narrativos, descriptivos, conversacionales formales, persuasivos predictivos, expositivos, argumentativos, administrativos (carta a la administración, instancia, currículos, solicitud de trabajo, carta de presentación, rellenado de formularios).
- Formales y no formales. \*
- Planificados y no planificados.
- Recursos verbales y no verbales. \*

### **Dimensión literaria.**

Autores y obras más representativos (CC9, CC10, CC11, CC12, CC14):

- Literatura Catalana: siglos XVIII a XX
- Literatura Castellana: siglos XVIII a XX \*

Consulta de fuentes de información variadas para la realización de trabajos (CC3).

### **Bloque transversal de conocimiento de la lengua.**

Pragmática (CC19):

- Registros lingüísticos según la situación comunicativa. \*

#### **4.2.3.4 Contribución del Proyecto de Innovación a la adquisición de las competencias clave**

Para el presente proyecto las competencias de la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero (Comunicación lingüística (CCL), Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología (CMCT) Competencia digital (CD), Aprender a aprender (CPAA), Competencias sociales y cívicas (CSC), Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor (SIE), Conciencia y expresiones culturales (CEC)) se relacionan con las competencias que concreta el Decreto 187/2015, de la Generalitat:

La competencia 3 (desarrollar estrategias de búsqueda y gestión de la información para adquirir conocimientos) está estrechamente vinculada con la Competencia Digital (CD) y la competencia Aprender a aprender (CAA).

La Competencia 8 (producir textos orales de tipología diversa con adecuación, cogerencia, cohesión y corrección lingüística, empleando elementos prosódicos y no verbales pertinentes) y la competencia 10 (leer obras y conocer los autores y autoras y los períodos más significativos de la literatura catalana, la castellana y la universal) tienen relación directa con la competencia de comunicación lingüística (CCL) y la competencia social y cívica (CSC).

Por último, he seleccionado la Actitud 2 (implicarse activamente y reflexiva en interacciones orales con una actitud dialogante y de escucha) que se asocia a la CAA y CSC.

#### 4.2.3.5 *Estándares de aprendizaje*

El Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, es el que define los estándares de aprendizaje en el currículo nacional, los cuales, no están especificados en el currículo de Cataluña. A continuación se presenta una tabla donde se relacionan los criterios de evaluación (detallados en el Decreto 187/2015, de 25 de agosto, de la Generalitat de Cataluña) con los estándares de aprendizaje, sumando a ello la asociación correspondiente de las Competencias Clave con Contenidos Clave (Decreto 187/2015):

Criterios de evaluación	Est. de aprendizaje	Comp. Clave	Conte. clave
<b>Dimensión de comprensión lectora</b>			
CL 3	1.5., 2.1	CCL, CPAA, CD, CSC	CC2
<b>Dimensión de comprensión escrita</b>			
CE 7	1.2, 1.3	CCL, CD, CPAA	CC2
<b>Dimensión de comprensión oral</b>			
CO 9	3.1.	CCL, SIE, CSC	CCD1
CO 10	8.1	CCL, CSC, SIE	CC7
CO 11	7.1.	CCL, CSC, SIE	CC16
<b>Dimensión literaria</b>			
CLi 17	7.1, 7.2	CCL, CEC, CMCT, CPAA	CC3

#### **4.2.3.6 Metodología**

Como se ha mencionado anteriormente, el objetivo de las actividades diseñadas para esta sesión fue abrir en la mente de los jóvenes la curiosidad e inquietud de por qué no aparecen casi mujeres en el estudio de la historia de la literatura. Traté de diseñar actividades que fuesen atractivas para ellos puesto que, los adolescentes de hoy en día, han crecido en la era digital y están acostumbrados a trabajar con las TIC. También quería que fuese posible dialogar, intercambiar ideas y debatir entre alumnos y profesores para que la adquisición de estas inquietudes por conocer mujeres escritoras se viese acrecentada al participar todos.

Por lo que pude observar en mis estancias en el aula con el grupo al que se iba a dirigir el proyecto, cuando la tutora impartía sus clases hacía uso principalmente de la clase magistral. En la actualidad, a pesar de intentar incorporar nuevas herramientas educativas, parece que se sigue trabajando, en la mayoría de los casos, bajo el tradicionalismo de la formación, por lo que, el alumno es un individuo pasivo en el proceso. Es por ello, que quise orientar la metodología de enseñanza-aprendizaje a una modalidad en la que los alumnos fueron más activos y los protagonistas de su aprendizaje.

##### ***Flipped- classroom***

Quise incorporar una *flipped-classroom* por tratarse de una metodología que considero atractiva para los alumnos y de reciente incorporación a las aulas en los últimos años. Con ella se pretende que los alumnos trabajen un vídeo de manera autónoma para, posteriormente en clase, llevar a cabo una organización más participativa de discusión e intercambio de ideas (de Alba, 2014). Decidí utilizar esta técnica para ver cómo respondían los alumnos ante ella, ya que la había estudiado en la asignatura de Fundamentos de diseño instruccional y metodologías. “Este modelo didáctico consiste en utilizar el tiempo real de clase para potenciar otros procesos de aprendizaje guiados en todo momento por el docente. Esto supone trabajo no presencial que ha de asumir el alumno.” (Angelini, 2015). Debido a que solo disponía de una sesión consideré óptimo que se visualizase el documental *Las Sinsombrero* del programa televisivo *Los imprescindibles* de RTVE de manera autónoma para que obtuviesen un conocimiento previo del tema que se iba a llevar a cabo en clase. Todos los alumnos disponen de un ordenador personal en el aula y eso facilita este tipo de actividades puesto que sé que sí se pueden llevar a cabo tanto en clase como en casa. Esta metodología asienta unos conocimientos en los alumnos que tienen que adoptar de manera autónoma fuera del aula para, posteriormente, trabajar sobre ellos en clase.

##### **Metodología participativa**

Consideré importante fomentar la actitud crítica y reflexiva así como la comunicación oral en intercambios de ideas realizando tertulias/debates, los cuales crean a los alumnos incertidumbre y conflicto cognitivo y los predispone a las ideas de sus compañeros y activa la comprensión y la escucha para formar razonamientos lógicos para aportar al grupo (Rodríguez, 1996). Por tanto, el debate o tertulia es una forma muy interesante para que los alumnos conozcan más sobre un tema y muestren sus opiniones acerca del tema que se trata. En este proyecto, debido a cuestiones temporales, fue inviable llevar a cabo las tertulias y debates de un modo más amplio, pero “Si una sociedad democrática requiere una escuela donde el “saber hacer” y el “aprender a ser” configuren el sentido de la misma, no puede relegarse una enseñanza expresamente dirigida a que el alumnado aprenda a expresarse de forma oral con coherencia, propiedad y corrección.” (Castillejo, 2016) Además, esta metodología supone crear a los alumnos la necesidad de expresarse. Cada día en el centro se lleva a cabo una iniciativa de comentar una frase, una canción u otro elemento con un componente reflexivo a primera hora de la mañana y por eso sabía que están acostumbrados a tener pequeño diálogos en clase acerca de su visión de diferentes aspectos. Por ello, vi que era una manera adecuada de trabajar algunos contenidos.

### **Trabajo colaborativo**

Como apunta María Margarita Lucero (Lucero, 2003) los elementos básicos para propiciar el aprendizaje colaborativo son la interdependencia positiva, la interacción, la contribución individual y las habilidades personales y de grupo. Todo ello crea unas ventajas sobre el trabajo individual, el cual fomenta el aislamiento del alumno, dando como resultado las siguientes ventajas:

- Promueve el logro de objetivos cualitativamente más ricos en contenido, pues reúne propuestas y soluciones de varias personas del grupo.
- Se valora el conocimiento de los demás miembros del grupo
- Incentiva el desarrollo del pensamiento crítico y la apertura mental
- Permite conocer diferentes temas y adquirir nueva información
- Fortalece el sentimiento de solidaridad y respeto mutuo, basado en los resultados del trabajo en grupo (Lucero, 2003).

Para incorporar el aprendizaje colaborativo quise que los alumnos trabajaran en grupo. Esto genera mejores resultados de productividad que el trabajo autónomo y potencia los valores de la cooperación (Robles, 2015).

El trabajo en equipo posibilita la adquisición de conocimientos de un modo que actualmente está muy valorado en el mercado laboral y que no pueden adquirirse trabajando de manera autónoma (González, 2011). Por ello, el trabajo en grupo una forma muy adecuada para la adquisición de competencias. Además, no hay que distorsionar el orden del aula y no supone una alteración para ellos. También están sentados ya en grupo heterogéneos –pero homogéneos entre sí– por lo tanto no tuve que hacer ninguna variación. De este modo buscaron diferentes autoras a lo largo de la historia y, más concretamente, las autoras pertenecientes a la Generación del 27.

#### **4.2.3.7 *Evaluación***

Si cambiamos las maneras de aprender y enseñar, también es necesario cambiar las formas de evaluar los aprendizajes. Aplicaremos un sistema de evaluación en los ámbitos que se han desarrollado a lo largo del proyecto de forma que la evaluación sea un instrumento más en el proceso de aprendizaje de los alumnos.

##### **Criterios de evaluación**

Los Criterios de evaluación se detallan en la tabla del apartado 4.2.3.5 (*vid supra*) y responden a la legislación vigente que se fundamenta en la Unidad Didáctica.

##### **Criterios de calificación e instrumentos de evaluación**

Tendrá un valor del 40% de la nota de este trabajo la implicación de cada alumno tanto en las partes de debate, como en la parte de trabajo en grupo, en la cooperación que realicen y en la fase final de exposición de los datos encontrados. Todo ello, se valoró mediante una guía de observación.

El 60% restante será para el vídeo que expondrán de la entrevista. Del vídeo se evaluará si el contenido es correcto y que tenga suficiente información acerca de la autora para llevar a cabo una entrevista, además de la dicción, la puesta en escena y si leen o no mientras graban. Se valorarán los recursos verbales y no verbales y que el registro lingüístico utilizado sea el correcto para la situación comunicativa a la que se enfrentan.

#### **4.2.3.8 *Recursos y materiales***

En el aula cada alumno dispone de un ordenador portátil personal con el que trabajar. Además, en el centro hay un técnico informático para gestionar las incidencias con los ordenadores, hecho que facilita el uso de esta herramienta en el aula sin tener que desplazarse a la sala de informática. Por tanto, dado que los adolescentes están habituados a utilizar herramientas informáticas, consideré oportuno trabajar con ordenadores.

Los recursos necesarios para la realización del proyecto y sus actividades son:

Ordenador portátil con acceso a internet	Proyector con dispositivo audio
Papel	incorporado
Bolígrafo	Pizarra magnética

#### 4.2.3.9 Temporalización

Este Proyecto de Innovación fue realizado con los alumnos en una sesión de 50 minutos. Hubiera sido adecuado poder disponer de más sesiones para poder desarrollarlo pero no pudo ser así para no interferir en la programación de la asignatura previamente establecida por la tutora. Por ello, hice uso de una sesión para hacer reflexionar al alumnado y explicarles que deberán grabar un vídeo realizando una entrevista a una mujer de la Generación del 27. Una vez realizado el trabajo de manera autónoma por parte de los alumnos, se hizo uso de diferentes fracciones de sesiones para la exposición del trabajo de los alumnos en que podíamos poner los vídeos. Por lo tanto no se dedicaría una segunda sesión íntegra a la visualización de los vídeos sino que se irá haciendo en función de la disponibilidad temporal.

Cada sesión en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura consta de 50 minutos. A continuación, voy a temporalizar las actividades realizadas:

##### **Actividad previa. *Flipped-classroom*.**

Para llevar a cabo esta actividad colgué el enlace donde los alumnos podían ver el documental de *Las Sinsombrero*. Previamente, busqué el enlace donde podía visualizarse y lo inserté en la plataforma que tiene el Centro habilitada para informar a los alumnos, colgar las fechas de los exámenes, etc. Teniendo en cuenta la duración del video y la necesidad de disponer de un pequeño tiempo posterior de reflexión para cada alumno, estimé que esta actividad sería de 15 minutos de trabajo autónomo para los alumnos tras la visualización del vídeo que tiene una duración de 59 minutos.

##### **Actividad 1. Lluvia de autoras. 5 minutos.**

Diseñé esta actividad para que los alumnos me dijeseen autores y autoras que conocen a lo largo de la historia, independientemente de las vistas en el vídeo.

##### **Actividad 2. Tertulia-debate. 15 minutos.**

Tras la lluvia de autores se emitió en clase un breve fragmento de dos minutos del documental. Tras esto se realizaron preguntas acerca de por qué creen que hay más autores que autoras y si consideran que no hay escritoras porque las mujeres no escribían. También se aprovechó para tratar preguntas retóricas que se realizan en el vídeo como por ejemplo en la que se pregunta que cómo se juzga la nómina de una generación: si a raíz de lo que dice un historiador o a raíz de las producciones. Esta actividad se diseñó para conocer qué piensan los

alumnos sobre la falta de nombres femeninos y el porqué de esa ausencia y, así, sean conscientes de esta realidad.

#### **Actividad 3. Trabajo colaborativo. 12 minutos.**

Aprovechando los grupos de trabajo disponibles en el aula, estos buscaron nombres de autoras a lo largo de la historia encuadrándolas en la época correspondiente y cuando llevaban 5 minutos se les indicó que hiciesen una lista y una búsqueda de información acerca de autoras de la Generación del 27.

#### **Actividad 4. Debate- tertulia. 15 minutos + 3 minutos**

Cada grupo realizó una breve exposición de 3 minutos acerca de las autoras que han encontrado a lo largo de la historia y dirán sus nombres y la época a la que pertenecen. Posteriormente hablaron acerca de las autoras que han encontrado de la Generación del 27 y se dieron datos significativos encontrados. Sus compañeros debían aportar más información o debatir si alguna autora de las que han introducido en su lista no pertenece a esta generación. Tras este breve debate de la actividad se llevó a cabo la explicación de cómo tendrían que realizar la actividad siguiente.

#### **Actividad 5. Grabación del vídeo. Trabajo autónomo.**

En la quinta actividad los alumnos realizaron en parejas la elección de un personaje femenino perteneciente a la Generación del 27. Esta actividad se llevó a cabo de manera autónoma pero les indiqué la posibilidad de resolver sus dudas por tutoría. Para llevar a cabo esta actividad los componentes de la pareja tuvieron que realizar una asignación de roles puesto que un alumno tuvo que hacer de periodista y el otro de una de las mujeres de dicha época.

#### **Actividad 6. Visualización del vídeo. 5 minutos cada vídeo.**

Como he explicado anteriormente, la visualización se hará de manera salteada mínimo una semana después de la sesión donde se les explica la actividad para que los alumnos tengan tiempo de preparar adecuadamente la entrevista y grabarla.

#### **4.2.4 Resultados de aprendizaje**

Al inicio de la sesión comencé preguntando qué les había parecido el vídeo que tenían que haber visto en clase y solamente dos alumnos lo habían visto y, uno de ellos, no lo había terminado de ver, por tanto tuve que reinventar ligeramente el resto de las actividades y partir de la base de que solo uno conocía ya quienes eran *Las Sinsombrero*. Aunque no les di teoría para trabajar en clase, sí debían ver el documental para poder aportar más datos a las tertulias que generé. Esto me enseñó algo que, posteriormente cuando realicé la implementación de mi

Unidad Didáctica pude volver a comprobar y es que, los docentes debemos ser versátiles frente a las diferentes circunstancias que se dan en el aula

La primera actividad obtuvo el resultado que esperaba. Para observar la cantidad de autores que los alumnos conocían se diferenció entre hombres y mujeres, poniéndolos en dos grupos diferenciados y anotándolos en la pizarra. De este modo, los alumnos podían apreciar la diferencia existente entre el conocimiento de la presencia de hombres y mujeres en la literatura, puesto que esto hacía más visible la desigualdad a la que posteriormente se hizo referencia. Surgió algún nombre femenino más cuando se permitió incluir a autoras actuales, fue en ese momento cuando aparecieron más nombres femeninos aportados por los lectores más maduros de la clase. A través de esta actividad, los alumnos consiguieron concienciarse acerca de la falta de escritoras a lo largo de la historia.

El debate se desarrolló en la actividad 2, el cual se llevó a cabo de un modo muy ordenado: pidieron turno de palabra, respetaron los turnos de palabra y no se elevó el tono de voz. La participación fue elevada. Sin duda era un tema que causó interés a todos los alumnos y eso hizo que se involucrasen y que quisieran escuchar a sus compañeros para poder aportar más contenido al debate. Mi papel en este debate fue moderar y orientar a los alumnos hacia nuevos temas relacionados con la incógnita de por qué no aparecen nombres de autoras en períodos donde tuvieron participación activa en la elaboración literaria con el fin de generar en ellos diferentes reacciones. A través de esta actividad conseguí motivar a los alumnos a la reflexión y capacidad crítica.

La actividad 3 tuvo una evolución positiva. Como el aula ya tiene las mesas dispuestas para el trabajo colaborativo, dejé los grupos como el tutor los había colocado puesto que él los organizó de ese modo teniendo en cuenta las características propias de cada alumno. Acompañé la actividad pasando por las mesas para ver que trabajan adecuadamente. Dado que observé que a los alumnos les costaba iniciar la tarea por distracciones ajenas a la actividad traté de ser muy activa con cada grupo. A través de esta actividad se favoreció el trabajo en equipo y se consiguió que los alumnos comenzasen a conocer a *Las Sinsombrero*.

La última actividad dentro del aula antes de ver los vídeos trabajados por los alumnos fue la exposición con el posterior debate. Esta actividad la realizaron de manera ordenada y, en varias ocasiones era yo quien tuvo que estimular a los alumnos para que hablasen y añadiesen información porque si no se quedaba únicamente en una exposición del contenido

encontrado. Esta actividad mejoró las habilidades comunicativas de los alumnos y el intercambio de opiniones.

Como la grabación del vídeo se realizó de modo autónomo no pude observar de manera directa cómo se llevaba a cabo pero por el *feedback* obtenido posteriormente fue una actividad que gustó y ayudó a los alumnos a adentrarse en el estudio de una de las mujeres. Se pidió a los alumnos que me comunicasen acerca de a quién iban a realizar la entrevista para fomentar que saliesen el máximo número de artistas. Además permití que ellos hicieran libremente las parejas de trabajo, ya que considero importante que ellos se sintieran cómodos de aportar la información que deseasen a la entrevista. Algunos alumnos cogieron parte de la vida personal de las autoras y esto llamó mucho la atención del resto de los compañeros. Con esta actividad se favoreció el trabajo en parejas sin depender del docente. En su realización se llevó a cabo un intercambio de opiniones para llegar a conseguir una entrevista consensuada por los dos componentes de la pareja.

La visualización de los vídeos fue realmente interesante. Cada pareja lo trabajó de una manera muy diferente y, la mayoría, se caracterizaron para parecerse a la autora a la que interpretaban. Además editaron el vídeo para que simulase un programa de entrevistas. La mayoría de los alumnos lo hizo sin leer y fue interesante comprobar como de este modo los alumnos escuchaban los datos más importantes de las artistas de la Generación del 27 y, así, pudimos visibilizar a estas autoras.

A raíz de las ideas planteadas en el marco teórico acerca de la invisibilización de las mujeres artistas de la Generación del 27 y mi comprobación acerca de que estas autoras aún no han sido incluidas en el temario de los alumnos de secundaria, pude plantear este Proyecto de Innovación.

Me parece prioritario que los centros educativos reflexionen acerca de la falta de nombres femeninos en el cómputo de autores que se estudian en la materia de Lengua Castellana y Literatura. Bien es cierto, que las mujeres han vivido aisladas del mundo cultural durante siglos y, por ello, cuesta encontrar autoras pero no se puede permitir la eliminación de las mujeres en una época en la que hombres y mujeres trabajaron de la mano en el plano artístico, puesto que tuvieron la misma relevancia e integración que los hombres.

Las aportaciones de los estudiantes en la tertulia realizada en clase demuestran la capacidad crítica del alumnado y su interés por retomar el nombre de las autoras que injustamente fueron alejadas de la narración de la historia. No podemos seguir obviando esta realidad y normalizando la situación de que estas mujeres no pertenezcan al canon literario,

puesto que sino seguiremos contribuyendo al componente ideológico que se trataba en el marco teórico del presente trabajo.

Respecto a la metodología que llevé a cabo para la realización del proyecto no me resultó compleja. Intenté insertar la clase invertida pero no funcionó, aunque estoy segura que si utilizase esta técnica asiduamente los alumnos verían la necesidad de trabajar la teoría en casa para poder seguir el transcurso de la clase. Respecto al tipo de trabajo colaborativo cabe destacar que al inicio los grupos no son muy efectivos sin embargo con un poco de motivación y estímulo por parte del docente lo hacen y terminan trabajando adecuadamente y con mejores resultados que con el trabajo individual como pude comprobar en la implementación de mi Unidad Didáctica.

La finalidad era visibilizar a estas autoras y suscitar interés y reflexión en ellos, por lo tanto, las tertulias que llevamos a cabo fueron adecuadas para que todos pudiesen compartir sus impresiones. En muy pocas ocasiones tuve que intervenir para que la clase no se alejase de su propósito.

Pese a que soy partícipe de que el profesor realice los grupos de trabajo para que sean heterogéneos decidí no imponer la pareja de trabajo para la grabación del vídeo. Como llevé a cabo este proyecto al inicio de las prácticas no conocía en profundidad a los alumnos, pese a tener toda la información por parte de la profesora de la asignatura, no obstante vi apropiado que escogiesen ellos mismos a un compañero con quien se sintiesen cómodos para trabajar. Además mi intención era que disfrutasen de esta pequeña investigación acerca de la autora que eligiesen. Fue interesante ver que nadie se quedó aislado para la realización de los videos, hecho que demuestra el clima de aula favorable que prima en 4º ESO A.

La valoración final del proyecto es positiva. Los alumnos estuvieron perplejos de ver como se eliminaba por completo el nombre de las autoras y sintieron injusticia ante esto. No habían sido conscientes de esta realidad hasta ese momento y esto causó perplejidad en ellos.

Espero haber podido iniciar en ellos una nueva motivación: la de conocer diferentes autoras que han surgido a lo largo de la historia de la literatura y que sin embargo han sido suprimidas de los estudios canónicos. Al final, una de las funciones principales de los docentes en la actualidad es la de motivar al alumno, inculcarle cuestiones que se hagan plantearse el por qué fueron así y que sean ellos los que se adentren en el estudio de esas partes que más motivación le susciten. Fue gratificante hacer este proyecto al inicio de las prácticas porque semanas después pude comprobar que un alto número de alumnos había visualizado el vídeo de *Las Sinsombrero* una vez terminado el trabajo, solo por curiosidad y

aprender más. Por tanto, puedo concluir que logré mi objetivo: incentivar a los alumnos a conocer más sobre las autoras de la Generación del 27. Espero que continúen abriendo la puerta de la que yo, únicamente, he girado el pomo.

#### **4.3 Relación entre la Unidad Didáctica y el Proyecto de Innovación**

En cuanto a la temática que ocupa el Proyecto de Innovación y la Unidad Didáctica cabe decir que no tienen relación puesto que explican partes diferente de la literatura española.

Hubiera sido muy interesante poder introducir más nombres femeninos en la literatura de posguerra para que el hilo conductor de ambos hubiesen sido los estudios de género pero para la elaboración del contenido me vi sometida al que había elaborado mi tutora y únicamente se estudió *Nada* de Carmen Laforet. Los estudios de género deberían introducirse de una manera más natural en el sistema educativo y no quedar relegados a trabajos extracurriculares. Para poder abordar esta temática e introducirla en el aula los docentes deben trabajarla de modo trasversal en todas las asignaturas para poder dar visibilidad a la mujer en todos los campos.

Sin embargo tras una amplia reflexión personal puede destacarse que ambos proyectos tienen cuestiones en común que, en cierta medida, definen mi modo de abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ambos pretenden mostrar que la educación literaria no debe ser un proceso aburrido en el que los alumnos no son partícipes, sino que en el estudio de la literatura, al igual que en el resto de materias, ellos deben ser protagonistas de su propio aprendizaje. La asignatura de Lengua Castellana y Literatura está estrechamente relacionada con la lectura, práctica que los alumnos consideran, en una amplia mayoría, un proceso aburrido. Por ello los profesores de esta materia tenemos la responsabilidad de inculcar el goce literario y para ello se debe comenzar por hacer de su estudio un proceso interesante para el alumno. Con estos trabajos pretendía mostrar la otra cara de la disciplina que nos ocupa para que los alumnos descubriesen el interés por ella.

Con ambas propuestas se pretendía que los alumnos reflexionasen ante situaciones históricas que han tenido lugar en la literatura española y que fuesen capaces de tomar una actitud crítica ante ellas. En el caso de la Unidad Didáctica se reflexionó acerca de la censura y casos que ellos consideraban censura actual y en el Proyecto de Innovación se realizó un debate acerca de la no aparición de las mujeres en el canon literario. Ambos temas suscitaron especial atractivo en los alumnos puesto que los dos tenían relación con temas actuales de su interés como son la prohibición de la libertad de expresión y el feminismo.

En los dos trabajos, además, hubo un uso predominante de las TIC, que se llevó a cabo de manera autónoma y crítica por parte de los alumnos puesto que poseían la libertad de buscar la información y, tras su análisis, aportar al grupo la que considerasen más óptima. Considero este uso como la base para crear en los alumnos, no solo el interés por la materia como se ha comentado anteriormente, sino también una confianza en su criterio de búsqueda, el cual debe verse guiado y motivado por el docente. Es por ello que en ambos trabajos realicé un seguimiento del trabajo autónomo y del individual.

El siguiente aspecto común es la metodología. En ambos se pretende que los alumnos trabajen mediante los métodos de trabajo cooperativo o colaborativo. Aprender a trabajar en grupo adecuadamente y a administrar los roles dentro de él de manera coherente es una cuestión que requiere práctica y que los componentes del grupo conozcan cómo trabajan entre ellos. Estos aspectos llevan tiempo y trabajar reiterativamente de este modo. Es por ello que consideré oportuno utilizar una metodología similar en ambos. Además esto generaba debates en el grupo, hecho que favorecía el aprendizaje y su involucración en la materia. También se ha facilitado el aprendizaje de todos los estudiantes con la creación de grupos de trabajo heterogéneos donde las personas con un aprendizaje más lento se veían motivadas por los que tienen un aprendizaje más rápido y viceversa.

El hecho de que los alumnos elijan el contenido que van a plasmar utilizando su criterio, apoyados en un grupo de trabajo abierto al debate y usando las TIC hace que el proceso de enseñanza-aprendizaje varíe para el docente que se ve obligado, como me sucedió a mí, a actuar como un guía, una persona que redirecciona el aprendizaje y que lo motiva (Lafuente, 2015).

Todas las cuestiones previamente recogidas facilitan la adquisición de competencias que es la clave de la educación que queremos alcanzar. En la Unidad Didáctica y el Proyecto de Innovación se han trabajado varias de ellas de manera común como la competencia en Comunicación Lingüística, la Competencia de Aprender a Aprender, la Competencia Digital y las Competencias Sociales y Cívicas. Esto pone de manifiesto la importancia de que los jóvenes no adquieran únicamente conocimientos teóricos, sino que las cuestiones que aprendan en el Centro Educativo tengan valor en su vida diaria y les ayude a ser alumnos capaces de dirigir su propio aprendizaje. Es por ello que en ambos trabajos se dio especial importancia a la creación de grupos cooperativos y al debate o tertulia crítica, puesto que ambas propuestas facilitan el desarrollo de las competencias nombradas anteriormente.

## **5. Conclusiones y propuesta de futuro**

El presente Trabajo Fin de Máster se ha llevado a cabo con la intención de recopilar de manera reflexiva diversos aspectos que he adquirido a lo largo de este curso. En él también se recogen dos propuestas didácticas que tuve la oportunidad de llevar a cabo en el Colegio FEDAC de Lérida. Ambos trabajos suponen una muestra de las competencias adquiridas en este Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato.

Antes de comenzar el máster no era consciente del trabajo previo que debía realizar un docente antes de enfrentarse a un grupo de alumnos en un Centro Educativo, ni las cuestiones legislativas que debía tener en cuenta para realizar una programación. Por esta razón puedo concluir que este máster no solo me ha habilitado para evolucionar profesionalmente sino que me ha ayudado a progresar y mejorar como profesora.

Ha sido necesaria para mi formación como docente las diferentes asignaturas cursadas a lo largo de estos meses, puesto que me han aportado los conocimientos necesarios para comenzar a desarrollar esta profesión en un Centro Educativo. Pese a que llevo dos años ejerciendo como docente, desconocía muchas de las metodologías que este máster me ha aportado y llevarlas a cabo en el aula ha hecho que pueda verificar su capacidad de logro.

El paso por el Centro Educativo ha sido lo más enriquecedor del máster dado que he podido ver la realidad de cómo es un aula de la ESO y cómo puedo desenvolverme en ella. Además, pasar a formar parte de una comunidad educativa durante unas semanas me ha dotado de una serie de aptitudes que no se pueden adquirir en el tránscurso de una clase teórica, como la versatilidad ante las circunstancias que transcurren en un aula, la creatividad que necesitamos desarrollar y la empatía por el alumno.

Del mismo modo que hay diferentes tipos de alumnos, también encontramos diferentes tipos de docentes. Cada uno con un modo de afrontar la enseñanza, aunque todos deben ser capaces de adecuar su estilo y sus metodologías a los alumnos que hay en el aula y su ritmo de aprendizaje.

Hay que mencionar, además una cuestión que ha estado muy presente desde el inicio de este máster: la evaluación. La evaluación no es, únicamente, un método para valorar al alumno sino que debe usarse también para evaluar el método. No puede utilizarse como una mera herramienta para valorar el aprendizaje que han adquirido los alumnos, sino como un instrumento para que el docente pueda reflexionar acerca de los resultados obtenidos en todo

el proceso de enseñanza-aprendizaje. Solo de este modo se podrán detectar las necesidades del grupo y podrá trabajarse de manera efectiva en la innovación docente.

Como todo buen docente mejora gracias a la observación, tras llevar a cabo unas metodologías más activas donde los alumnos eran responsables de su propio aprendizaje, pude observar que su grado de motivación ascendió sobremanera en la asignatura. Pese a que mis actividades planteadas no eran excesivamente innovadoras, cambiar de una clase magistral a los grupos de trabajo cooperativo, hizo que los alumnos reaccionasen ante la realidad que ofrecía el aula. Además llevar a cabo actividades como las de la Unidad Didáctica o los debates y grabación de los vídeos de las mujeres del 27 del Proyecto de Innovación conllevó para el alumnado una motivación que no habían experimentado hasta el momento en Lengua Castellana y Literatura puesto que estaban acostumbrados a la clase magistral.

En la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero se hace hincapié en la adquisición de las competencias clave. Todas ellas deben trabajarse de un modo trasversal. Sin embargo, en la materia de Lengua Castellana y Literatura se debe prestar especial atención a la competencia en comunicación lingüística puesto que esta asignatura está abierta al debate crítico y constructivo y debemos hacer ver a los alumnos la necesidad de adquirir un lenguaje rico para que puedan trasladar estos conocimientos al resto de materias y al resto de ámbitos de su vida. No era consciente hasta la realización de este máster de la necesidad de desarrollar las competencias clave y es por ello que a partir de ahora voy a basar mi modo de enseñanza en su adquisición.

He podido comprobar durante mi estancia en el centro que la pasión por la lectura en los jóvenes es una cuestión difícil de inculcar. En las actividades donde los alumnos han tenido que trabajar textos he corroborado que las lecturas de tipo canónico no son del gusto de ellos. Pese a la importancia que tiene trabajar estos textos, considero adecuado que ellos también decidan qué libros leer para que no vean esto como una obligación. Además, no se puede pretender infundir esta pasión a jóvenes de 16 años sin un trabajo previo que debe darse desde los niveles iniciales de la enseñanza para que en la etapa de la ESO los alumnos sean lectores competentes.

En el periodo de prácticas pude comprobar que hay un fuerte desinterés por la asignatura de Lengua Castellana y Literatura por parte del alumnado. Es por ello que los docentes debemos ofrecer nuevas líneas de actuación para enseñar la literatura y, es por ello,

que hacer protagonistas del aprendizaje mediante uso de las TIC a los alumnos es lo idóneo para el momento en el que nos encontramos (Regueiro, 2014).

Con todo ello puede concluirse que la parte teórica me ha dado herramientas para que la parte práctica sea efectiva y, aunque me queda muchísimo por aprender, gracias al Máster en profesorado, he obtenido las piezas para construir una base sólida como docente.

Gracias a este máster, no solo he obtenido conocimientos acerca de didáctica, también me ha hecho darme cuenta de que la docencia es una profesión en la que hay no puedes dejar de formarse. Por tanto, los profesores debemos estar en un continuo proceso de formación para conseguir que los alumnos obtengan el mejor proceso de enseñanza-aprendizaje.

En último lugar me gustaría destacar que, aunque yo ya tenía una preferente inclinación por la docencia, este máster ha reafirmación mi vocación por ella pero como he comentado anteriormente mi formación no acaba aquí, puesto que para seguir creciendo profesional y personalmente debo seguir en una formación continua, estimulando mi capacidad de aprendizaje para expandir mi formación a lo largo de toda mi vida.

## **6. Referencias bibliográficas**

- Angelini, M.L. (2015). Percepciones sobre la Integración de Modelos Pedagógicos en la Formación del Profesorado: La Simulación y Juego y El Flipped Classroom. *EKS*, vol. 16 (nº 2).
- Aronson, E., Patnoe, S., (1997). *The jigsaw classroom: Building cooperation in the classroom*. New York: Addison Wesley Longman.
- Bengoechea Bartolomé, M. (1992). . *REDEN : revista española de estudios norteamericanos*. Universidad Alcalá de Henares (Nº 5), pp. 48-56.
- Cabezas Muñoz, A. (2014). Amistad, innovación y talento. La Generación del 27 . *ArtyHum: Revista Digital de Artes y Humanidades*. (Nº. 3), pp.170-178.
- Cáceres Muñoz, J. (2017). *La institución libre de enseñanza y su relación con Extremadura* (Tesis doctoral, España, Universidad de Extremadura). Recuperada de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=129828>
- Carrasco, X. (Director). (2016). *Libro de texto de Lengua Castellana y Literatura. 4º ESO*. Atòmium. Barcelona, España: Text Galera.
- Casanova Pastor, G., Molina Jordá, J.M. (2015). Desarrollo de competencias a través de recursos TIC en materiales docentes. *Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria*. (Vol. 13).
- Castillejo González, D. (2016). El debate en el aula. Una metodología para la mejora de la comunicación oral. eCO. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado. CEP de Córdoba. (pp.89-101).
- Delgado García, Ana Ma., Oliver Cuello, Rafael, La evaluación continua en un nuevo escenario docente. RUSC. Universities and Knowledge Society Journal [en linea] 2006, 3 (abril) : [Fecha de consulta: 12 de junio de 2018] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=78030103>> ISSN
- Departament d'Ensenyament (2011). La dislèxia: detecció i actuació en l'àmbit educatiu. <http://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0046/483a6539-df05-4969-ab94-2dd4ff3a5233/dislexia-eso.pdf>
- De Alba Quiñones, (). Reflexiones sobre la clase invertida como nuevo abordaje pedagógico. En *Innovagogia 2016. III Congreso Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa. Libro de actas 28, 29 y 30*. Pp. 918-926. Sevilla
- Dos Santos Fernández, M. (2011). La lectura feminista en la literatura. El caso de Delmira Agustini. *Castilla: Estudios de Literatura*. (Vol. 2), pp. 233-251.

- Escudero, J. (2009). La formación del profesorado de Educación Secundaria: contenidos y aprendizajes. *Revista de educación*, 79-103.
- Fernández Varo, H., Pérez Molina, M., Fuentes Rosillo, R., García Llopis, C., Pascual Villalobos, I. (2011). Clase magistral no interactiva frente al trabajo colaborativo. *El trabajo colaborativo como indicador de calidad del Espacio Europeo de Educación Superior*. (Vol. 1), pp. 353-370.
- Garrigo Gil, C.F, Arnáiz Sánchez, P. (1999). La atención a la diversidad desde la programación del aula. *Revista universitaria de formación del profesorado*. (Nº. 36), pp- 107-121.
- García Jaramillo, J. (2017). *Memoria contra el olvido. Las escritoras de la generación del 27. Andalucía: atrapasueños*.
- García, J., Ródenas, D. (2011). *7.Derrota y restitución de la moderindad, 1939-2010. Historia de la literatura española*. España: Crítica
- Gerardo Mateu, J.A. (2005). La interacción en la clase magistral. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*. (Nº 4), pp. 201-202.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Piados. Barcelona. Pp. 171-178.
- González. E. (autor), Bermúdez Sánchez, M.P., Guillén Riquelme, A. (coords.) (2011). La evaluación por pares en el trabajo en grupo. *VIII foto sobre evaluación de Calidad en la Investigación y de la Educación Superior*. Pp. 98-102.
- Humm, M. (2004). Into the Millenium. Feminist literary criticism. *Revista Canaria de Estudios Ingleses*. (Nº. 48), pp. 45-60.
- Lafuente, F. (2015). Los alumnos generan los contenidos y son los protagonistas de su propio aprendizaje. *Forum Aragón: revista digital de FEAE-Aragón sobre la organización y gestión educativa*. (Nº. 16), pp. 17-20.
- Larrosa, F. (2010). Vocación docente versus profesión docente en las organizaciones educativas. *Revista electrónica interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 43-51.
- Leal, A., Di'bacco, L., Matute, S. (2009). Estudio comparativo de la efectividad de las técnicas del rompecabezas II student teams achievement divisions e investigación en grupo en el rendimiento estudiantil para el aprendizaje de concentración de las soluciones den unidades físicas con un enfoque cts. . *Indivisa: Boletín de estudios e investigación*. (Nº. 10), pp. 9- 22.

- Lucero, M.M. (2003). Entre el trabajo colaborativo y el aprendizaje colaborativo. *Revista Iberoamericana de Educación* (Vol. 33, Nº. Extra 1), pp. 1- 21.
- Martínez Navarro, G. (2017). Tecnologías y nuevas tendencias en educación. Aprender jugando. El caso de Kahoot. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*. (Nº. 83), pp. 252-277.
- Menéndez Menéndez, I. (2013). Metodologías de innovación docente: la perspectiva de género en Comunicación Audiovisual. *Historia y comunicación social*. (Vol. 1, Nº Extra 1), pp. 699-710.
- Montero, M. (2006). Profesores y profesoras en un mundo cambiante: el papel clave de la formación inicial. *Revista de Educación*. (Vol. 340), pp. 19-86.
- Montoro Cabrera, M.C. (2009). El aprendizaje cooperativo. Un instrumento de transformación para la mejora de la calidad de la enseñanza. *Caleidoscopio, Revista digital de contenidos educativos*. (Nº. 2), pp. 67-76.
- Nash, M. (2012). Las mujeres en el último siglo. *100 años en femenino. Una historia de las mujeres en España*.
- Olmos Migueláñez, S. (2008). *Evaluación formativa y sumativa de estudiantes universitarios. Aplicación de las tecnologías a la evaluación educativa*. (Tesis doctoral, Universidad de Salamanca). Recuperada de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=18450>
- Parra Meroño, M.C., Peña Acuña, B. (2012). El aprendizaje cooperativo mediante actividades participativas. *Anales de la Universidad Metropolitana*. (Vol. 12. Nº. 2), pp.15- 37.
- Peña Amorós, M.M, Pastor del Pino, M.C., Selma Penalva, V. (2012). LA evaluación de los alumnos a través del portafolio. *REJIE: Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, (Nº. 6), pp. 81-94.
- Pérez Rueda, A.I., Mézdez Núñez, A. (2016). Un modelo de aula justa con perspectiva de género. *Democracia y Educación en el siglo XXI. La obra de John Dewey 100 años después*. Pp. 730-731.
- Prieto Jiménez, E. (2008). El papel del profesorado en la actualidad. Su función docente y social. Foro de Educación [en linea] 2008, 6 [Fecha de consulta: 12 de junio de 2018] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=447544585017>> ISSN 1698-7799.
- Regueiro Salgado, B. (0). Innovación y creatividad. Enseñar literatura en el siglo XXI. *Humanidades Digitales*. Pp. 383-393

- Robles Laguna, L. (2015). EL TRABAJO COOPERATIVO. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*. (Vol. 1, Nº. 2), pp. 55- 66
- Rodríguez Gómez, J.M. (1996). El docente ante los debates generados en el aula. *Aula abierta* (Nº 68) pp. 87-96.
- Roig, A.A. (2005). Sofía o la nueva mujer. Cuestiones de dialéctica y de género en Krause. Los marcos ideológicos e institucionales de la constitución del sujeto femenino. *Polis: Revista Latinoamericana*. (Nº. 12).
- Rueda Garrido, D. (2016). *El ideal y la teoría de la acción en el krausismo español (1868-1936). La educación activa y la literatura de formación* (Tesis doctoral, España, UNED). Recuperada de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=72413>
- Ruiz Gisberts, R. (2006). Maruja Mallo y la Generación del 27. *Isla de Arriarán: revista cultural y científica*. (Nº. 28), pp. 223-240.
- Santos Dueñas, C.M.L., Chiriboga Zambrano, M.J. (2016). La evaluación formativa en el desempeño de los estudiantes. *Dominio de las ciencias*. (Vol. 2, Nº Extra 1), pp. 112-127.
- Tedesco, J. (2007). Los pilares de la educación del futuro. *Revista iberoamericana de educación*. (Vol. 43. Nº 5)
- Tyler, R.W. (1949). *Principios básicos del currículo*. Editorial Troquel. Buenos Aires.
- Torres Díez, M.C. (2012). El enfoque de género y las teorías feministas en el aula: experiencia en derecho constitucional. *X Jornades de Xarxes d'Investigació en Docència Universitària: la participació i el compromís de la comunitat universitària*. Pp. 2620-2634.