

# Trabajo Fin de Máster

*¡Empuñen sus versos!*

*Call to verses*

Autor

Ernesto Ainoza Enrech

Directora

Eva María Villar Secanella

Facultad de Educación

2019



# ÍNDICE

<b>1. Introducción .....</b>	<b>1</b>
1.1. Presentación .....	1
1.2. Competencias adquiridas en el Máster .....	1
1.2.1. Bloque de formación genérica.....	2
1.2.2. Bloque de formación específica .....	4
1.2.3. Bloque de asignaturas optativas .....	6
1.2.4. Prácticas .....	7
<b>2. Justificación de la selección y desarrollo de los dos proyectos elegidos.....</b>	<b>9</b>
2.1. Unidad Didáctica: <i>¡Empuñad los versos! Las vanguardias literarias y su producción poética.</i> .....	10
2.1.1. Justificación y breve descripción .....	10
2.1.2. Objetivos .....	11
2.1.3. Competencias clave.....	12
2.1.4. Contenidos.....	14
2.1.5. Principios metodológicos .....	14
2.1.6. Temporalización.....	16
2.1.7. Actividades y temporalización por sesiones .....	17
2.1.8. Evaluación.....	22
2.1.9. Tabla relación de elementos curriculares .....	24
2.1.10. Atención a la diversidad.....	26
2.1.11. Materiales y recursos didácticos .....	26
2.1.12. Evaluación de la Unidad Didáctica y de la actividad docente .....	27
2.1.13. Reflexión crítica sobre la puesta en práctica de la Unidad Didáctica .....	29

2.2. Proyecto de Investigación e Innovación: <i>Un mural poético para el siglo XIX</i> ...	31
2.2.1. Justificación de la propuesta .....	32
2.2.2. Contextualización y estado de la cuestión.....	33
2.2.3. Objetivos y contenidos .....	37
2.2.4. Materiales y recursos didácticos .....	38
2.2.5. Actividades y temporalización por sesiones .....	38
2.2.6. Evaluación .....	42
2.2.7. Resultados .....	42
2.2.8. Reflexión crítica sobre la puesta en práctica del Proyecto de Innovación e Investigación .....	44
<b>3. Reflexión crítica sobre las relaciones existentes entre la elaboración y el desarrollo de la Unidad Didáctica y el Proyecto de Investigación e Innovación Docente.....</b>	<b>45</b>
<b>4. Conclusiones y propuestas de futuro en el área de Lengua Castellana y Literatura y Literatura Universal.....</b>	<b>47</b>
4.1. Conclusiones sobre la formación recibida en el Máster .....	47
4.2. Reflexión sobre la profesión docente.....	48
4.3. Propuestas de futuro para la enseñanza de la Lengua y la Literatura .....	49
<b>5. Bibliografía.....</b>	<b>51</b>
5.1. Referencias bibliográficas.....	51
5.2. Marco legal .....	53
5.3. Recursos didácticos.....	54

## 1. INTRODUCCIÓN

### 1.1. Presentación

Este Trabajo Fin de Máster pertenece a la modalidad A1 de la especialidad Lengua Castellana y Literatura, que se inscribe en el Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas de la Universidad de Zaragoza.

Desde que decidí estudiar Filología Hispánica siempre me gustó la idea de dedicarme a la docencia y, especialmente, a la enseñanza de español como lengua extranjera. Hace un año tuve la oportunidad de trabajar como profesor de español en un instituto de secundaria en Bulgaria. Fue una experiencia muy gratificante y me animó a seguir en la profesión.

No obstante, para ello necesitaba formación, pues el grado no está enfocado a la pedagogía o la didáctica, sino al estudio en profundidad de la lengua castellana y la literatura hispánica. De esta forma, decidí cursar este Máster para adquirir los conocimientos y destrezas necesarias para mi futuro como docente.

Este trabajo se divide en cuatro grandes bloques. En la introducción, presento una reflexión de mi aprendizaje en el Máster a través del análisis de cada una de las materias que lo componen. A continuación, detallo los dos principales proyectos realizados: la Unidad Didáctica y el Proyecto de Innovación. La reflexión crítica sobre la planificación de estos proyectos y sobre su posterior implementación en el aula configura la tercera parte de este trabajo. Por último, expongo mis conclusiones y mis propuestas para el futuro de la enseñanza de Lengua Castellana y Literatura y de Literatura Universal.

### 1.2. Competencias adquiridas en el Máster

En este apartado valoro las competencias adquiridas en cada una de las materias o módulos que configuran el Máster. Estas materias se dividen en cuatro grupos. En primer lugar, el bloque de formación genérica, impartido en el primer cuatrimestre. En segundo lugar, las materias de formación específica, ligadas a la especialidad de Lengua Castellana y Literatura. El tercer apartado comprende las materias optativas, una por cuatrimestre. Finalmente, dedico la última parte al *Practicum*, dividido en tres periodos a lo largo del curso.

## **1.2.1. Bloque de formación genérica**

### *1.2.1.1. Contexto de la actividad docente*

Esta materia se divide en dos partes. La primera, Didáctica y Organización Escolar, permite conocer el marco legislativo del sistema educativo. Estas clases han sido fundamentales porque me han servido para conocer la legislación educativa vigente a la que hay que atenerse para cualquier actuación educativa y para la elaboración de la programación y las unidades didácticas.

En esta parte de la asignatura también estudiamos la organización y estructura de un centro de secundaria, así como las instituciones y los agentes educativos implicados en el sistema. Aunque en un periodo de tiempo breve, vimos cómo han evolucionado las leyes de educación desde el inicio de la democracia hasta la actualidad, incluidas las medidas más recientes como el Plan de Igualdad.

El trabajo que realizamos en grupo trató sobre un Plan de Convivencia que analizamos a partir del documento escrito. En el *Practicum* I pude comprobar cómo este tipo de planes, y otros aspectos estudiados en esta parte de la asignatura, se llevaban a la práctica.

La segunda parte de la materia es Sociología, donde nos centramos en el contexto social y familiar del proceso educativo. Tratamos diferentes temas de actualidad que plantean retos en la educación, como la diversidad cultural, los nuevos modelos de familia o las diferencias de clase. Me pareció muy interesante el planteamiento de situaciones complejas (normalmente basadas en casos reales) y los debates que surgieron en clase para encontrar la mejor solución a estos problemas.

Las clases prácticas fueron muy útiles, ya que en ellas aprendí a interpretar adecuadamente estudios estadísticos como el Informe PISA u otros, previamente localizados a través de búsquedas en Internet. No es fácil muchas veces encontrar datos sobre lo que pretendes investigar, como tampoco lo es interpretarlos correctamente.

### *1.2.1.2. Interacción y convivencia en el aula*

Como la anterior, esta materia también se divide en dos partes: psicología evolutiva y psicología social.

La primera de ellas me sirvió para conocer el desarrollo tanto físico como cognitivo del ser humano durante la adolescencia y, por tanto, saber cómo influye este cambio en un estudiante de secundaria y en su aprendizaje. Personalmente, aprendí que

se debe ser cauto y comprensivo al detectar cualquier tipo de problema en el alumnado, ya que para abordarlo adecuadamente será necesario conocer el contexto familiar, social y médico de los estudiantes. Por otra parte, esta mitad de la materia ofrece claves para actuar ante conflictos en el aula, comportamientos que perjudican el buen ambiente de clase o problemas de convivencia.

Si esta primera parte atendía al alumno como individuo, la parte de psicología social se centra en el comportamiento social del alumnado en conjunto. Cualquier clase de alumnos forma un grupo social que reúne una serie de características similares. En esta parte de la materia estudiamos los roles que se crean en un grupo, la figura del líder, los estereotipos sociales o los prejuicios. Destacaría en estas clases el enfoque interdisciplinar con el que se trabajaron los temas, así como el fomento y valoración de la creatividad en los trabajos prácticos.

### *1.2.1.3. Procesos de enseñanza-aprendizaje*

Esta materia aborda todos los aspectos principales que debemos conocer, aprender y saber aplicar en nuestra futura labor docente; aspectos que se trabajan de forma general y se desarrollan de forma más específica en otras asignaturas del Máster. En este panorama general se trabaja la motivación (uno de los pilares de la materia *Interacción y convivencia en el aula*), los elementos curriculares (que se desarrollan con mayor profundidad en el bloque de formación específica), el uso de las TIC en educación (aspecto que también tratan las asignaturas de *Tecnologías de información y comunicación para el aprendizaje* o *Diseño de materiales para la educación a distancia*) y la atención a la diversidad (cuestión sobre la que también se reflexiona en *Atención a los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo* o *Enseñanza del español como lengua de aprendizaje para alumnado inmigrante*).

Esta asignatura, por tanto, ofrece un temario amplio que por cuestiones de tiempo no puede abordarse en profundidad. Gracias a las optativas que elegí, pude ahondar en la atención a la diversidad, pero no ya en el uso de las TIC. Cabe mencionar el apartado dedicado a las metodologías y cómo en clase se aplicaron algunas de ellas, por ejemplo, el trabajo cooperativo y la técnica *puzzle* (Aronson, 1978).

## **1.2.2. Bloque de formación específica**

### *1.2.2.1. Diseño curricular*

Esta materia me permitió conocer al detalle la ley de educación vigente (LOE modificada por LOMCE), así como el Currículo Oficial de Aragón. A partir de la lectura y análisis de los textos legales, realizamos una programación didáctica completa, excepto el desarrollo de unidades didácticas que se abordó posteriormente en otra materia.

El trabajo de esta asignatura me parece uno de los más prácticos del Máster. Durante su elaboración, aprendí a diseñar una programación atendiendo a todos los elementos curriculares, además de trabajar elementos transversales que me interesaban y buscar soluciones a necesidades educativas especiales que me preocupaban personalmente.

Por otra parte, la defensa oral del trabajo realizado es también necesaria, ya que implica desarrollar habilidades comunicativas e intrapersonales. Dentro de estas últimas podemos incluir la toma de decisiones, la gestión del tiempo y el autoconocimiento.

### *1.2.2.2. Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje*

Esta materia me sirvió principalmente para saber aplicar metodologías adecuadas en el diseño de propuestas didácticas específicas para Lengua Castellana y Literatura.

Esta asignatura me parece fundamental para entender el tipo de educación que la sociedad actual requiere. Además de conocer con exactitud diferentes metodologías innovadoras y acordes con nuestro tiempo, debatimos sobre cómo abordar elementos transversales urgentes como el lenguaje inclusivo o la identidad de género. Un tema recurrente a lo largo de las sesiones, y de los que más me sorprendí, fue el relativo a las pedagogías invisibles (Acaso, 2012), cuyo análisis me parece esencial para realizar un diagnóstico del sistema educativo actual y aplicar propuestas de mejora.

El portafolio individual y el trabajo grupal de esta materia han sido muy útiles para mi formación. En el primero se valoraba ante todo la originalidad y creatividad. Aunque me resultó difícil dar con la idea inicial, fue uno de los trabajos con los que más disfruté y más satisfecho me siento, pues la creatividad es una competencia que dejé de desarrollar precisamente en secundaria.



### *1.2.2.3. Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje*

Esta materia se subdivide en dos: la parte de Lengua y la parte de Literatura. Es la asignatura de mayor peso en el segundo cuatrimestre, ya que está relacionada directamente con el *Practicum II* (periodo más largo de las prácticas): entre sus objetivos está el diseño e implementación de una unidad didáctica.

Durante las clases, hemos estudiado diferentes enfoques y metodologías posibles para la enseñanza de la lengua y la literatura de forma más específica que en otras materias. En concreto, en la sección de Lengua vimos cómo trabajar en el aula la expresión y comprensión tanto escrita como oral; mientras que en la parte de Literatura estudiamos los diferentes enfoques con los que se enseña la literatura y comprobado la dificultad de crear un canon literario para el alumnado y fomentar la lectura.

El ingente trabajo que ha implicado esta materia me ha servido para reforzar los conocimientos y destrezas adquiridas en el primer cuatrimestre y saber aplicarlas en la práctica docente. Una vez terminadas las prácticas, son muy interesantes las sesiones dedicadas a las exposiciones orales, ya que cada uno comparte sus experiencias en el *Practicum* y puedes encontrar similitudes con las tuyas propias o sorprenderte ante diferencias notables.

### *1.2.2.4. Evaluación e innovación docente e investigación educativa*

El objetivo principal de esta materia es el diseño, la implementación y el posterior análisis de un proyecto de innovación docente. Por este motivo, está estrechamente relacionada con el *Practicum III*.

Gracias a estas clases he podido comprender qué se entiende por innovación y en qué consiste el trabajo de investigación de un docente. A lo largo de las semanas, hemos leído y analizado diferentes artículos en los que se describen propuestas didácticas reales y que entrañan algún componente innovador. De esta manera, he descubierto que hay muchas formas de innovar y que no solo radican en la metodología. El hecho de leer sobre actividades reales es muy práctico y arroja mucha luz respecto al contenido teórico trabajado en esta u otras materias.

### *1.2.2.5. Contenidos disciplinares de Literatura*

Durante las clases de esta asignatura abordamos los contenidos curriculares de ESO y Bachillerato que configuran el temario literario de Lengua Castellana y Literatura.

Esta materia me ha servido para refrescar el contenido que se imparte en secundaria y cuyo estudio profundicé en el grado. Pero no solo eso, sino que me ha ayudado a comentar textos líricos, tarea que no realizaba desde el instituto; a hablar en público; y a analizar de forma crítica el currículo. Esta última parte me ha parecido realmente interesante porque he podido comprobar qué enfoque pedagógico prevalece a la hora de legislar sobre la enseñanza de la literatura, además de constatar esa pedagogía invisible mencionada anteriormente que, por ejemplo, deja lamentablemente de lado a la mitad de la literatura: aquella escrita por mujeres.

Elegí esta materia por mi pasión por la literatura y mi afición a la lectura, pero también para reforzar los contenidos de literatura ya estudiados durante el grado universitario. Esta asignatura no solo ha cumplido con eso sino que también me ha descubierto autores y obras desconocidas, algunas similares a lecturas recientes con las que he disfrutado. También me ha proporcionado un buen material bibliográfico donde consultar el contenido teórico y unas habilidades ya casi olvidadas, como el análisis de poemas.

### **1.2.3. Bloque de asignaturas optativas**

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

Las dos optativas que elegí las cursé por mi interés en la enseñanza del español como segunda lengua y en la educación inclusiva. Gracias a la optativa del primer cuatrimestre, pude conocer el marco legal que promueve la educación inclusiva y que contempla el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

Me parece que esta debería ser una asignatura obligatoria, ya que en *Procesos de enseñanza-aprendizaje* la atención a la diversidad se trata de forma superficial. Además, considero necesaria la formación en esta materia porque en nuestro futuro profesional vamos a encontrarnos diversidad de todo tipo en el alumnado y hay que tener muy claro cómo podemos atenderla: de qué herramientas disponemos, cuál es el procedimiento o protocolo que se sigue, qué instituciones pueden ayudarnos, etc.

En el trabajo en grupo pudimos trabajar específicamente sobre alumnado de incorporación tardía al sistema educativo, por lo que, en mi caso, esta asignatura se complementó muy bien con la siguiente optativa. Asimismo, con las exposiciones de los compañeros pude averiguar más cosas sobre otros tipos de alumnado ACNEAE y recoger ideas para realizar unidades didácticas inclusivas.

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

Esta materia es la optativa que decidí cursar en el segundo cuatrimestre. A través de estas clases, supe diferenciar la enseñanza del español como lengua extranjera de la enseñanza del español para alumnado inmigrante, dos situaciones muy diferentes. En esta asignatura nos ocupamos de la segunda: cómo se gestiona la enseñanza de una L2 en Europa, España y, de forma más detallada, en Aragón; qué recursos disponemos como docentes para atender a este alumnado; o cómo evaluamos su nivel de español fueron algunas de las cuestiones, realmente interesantes, que tratamos en clase.

La visita al Centro Aragonés de Recursos para la Educación Inclusiva fue una de las más provechosas. En ella descubrí el gran recurso del que disponen los centros escolares de Zaragoza para atender al alumnado inmigrante con desconocimiento del castellano y con varios años de desfase curricular. El posterior análisis de los libros de texto fue muy productivo porque considero muy importante la reflexión crítica sobre el material didáctico que ofrecen las editoriales; muy acertado en algunas ocasiones, pero con defectos en otras. Por tanto, es fundamental discernir lo que podemos aprovechar de un libro de texto para nuestras clases y lo que podemos obviar.

En la propuesta didáctica que realicé para esta materia, además de atender a aspectos ya trabajados en otras, tuve que atender a la interculturalidad. Esto fue una novedad para mí, ya que no se trabaja en el resto de materias con profundidad. Un enfoque intercultural es clave en una clase multicultural para lograr cohesión y colaboración entre todo el alumnado, así como un buen clima de aula. Gracias a esta optativa, investigué y descubrí estrategias para convertir esa diversidad cultural en una herramienta para el aprendizaje y la interacción positiva del alumnado.

### **1.2.4. Prácticas**

Las prácticas se dividen en tres periodos y las realicé en el centro público IES Bajo Cinca, en Fraga (Huesca).

#### *1.2.4.1. Practicum I*

En este primer periodo, del 9 al 22 de enero de 2019, conocí sobre todo la parte organizativa del centro: cómo se planifica la acción educativa, a través de qué documentos y quién forma parte de la gestión y toma de decisiones sobre esta. De esta forma, corroboré lo aprendido en la materia Contexto de la actividad docente.

Más provechosas fueron las reuniones que tuve con profesionales de diversos ámbitos (profesorado, equipo directivo, orientadoras, PAS) y las primeras tomas de contacto con el alumnado del centro. Pude observar la interacción entre los diferentes miembros y colectivos del centro, así como el funcionamiento de las vías de comunicación que se establecen: además de la convivencia en clase, el alumnado (al igual que sus familias) tiene diversos medios para comunicarse con el profesorado, mostrar sus preocupaciones o plantear sugerencias para la mejora del sistema. La comunicación entre el profesorado también es esencial y se produce de forma continua: trabajan según nivel, etapa, cargo, responsabilidades y también de manera global.

En definitiva, estas primeras prácticas me sirvieron para conocer el complejo funcionamiento diario de un centro de Educación Secundaria.

#### *1.2.4.2. Practicum II*

Del 25 de marzo al 12 de abril de 2019 pude implementar mi Unidad Didáctica (previamente diseñada) en el aula y, de esta forma, ejercer la labor docente como tal. Impartí clases de Literatura Universal en un grupo de 1º de Bachillerato. En este periodo de prácticas también me dediqué a la observación de clases de Lengua Castellana y Literatura en varios grupos de 1º y 2º de ESO y de 1º de Bachillerato, en alguna ocasión participando activamente. Por último, estuve inmerso en otras actividades del centro como los encuentros entre alumnado participante en el programa *Hermano Mayor*, los exámenes de recuperación de materias pendientes o la jornada festiva de fin de trimestre.

Junto con el *Practicum III*, esta ha sido la experiencia más valiosa del Máster, tanto en lo profesional como en lo personal. Apliqué la teoría aprendida en las clases del Máster y comprobé cómo de efectivas eran determinadas metodologías, qué problemas tenía que solucionar en mi actividad como docente o cuáles eran las principales preocupaciones o inquietudes de mi alumnado.

A través del desarrollo de mi Unidad Didáctica, detecté ciertos problemas que debería mejorar, como la realización de actividades más amenas y atractivas para mis estudiantes o la necesidad de motivar su participación en clase. Las encuestas realizadas al alumnado y la corrección de sus tareas me ayudaron a reflexionar sobre propuestas de mejora, que me propuse aplicar en el *Practicum III*.

### 1.2.4.3. *Practicum III*

Del 24 de abril al 8 de mayo de 2019 seguí la misma dinámica que en el periodo anterior, aunque esta vez implementé en mis clases el Proyecto de Innovación.

Planifiqué este proyecto de acuerdo con los problemas observados en la Unidad Didáctica, ya mencionados. Así que continué impartiendo el temario, pero mediante metodologías y recursos innovadores. Tuve muchas dudas tanto en el proceso de diseño como en la implementación porque no tenía claro si iba a gustar el proyecto o si iba a funcionar bien. Finalmente, al comprobar y analizar los resultados, fue una experiencia muy positiva para el alumnado y para mí también. Aunque me encontré con algunas limitaciones técnicas (por el uso habitual de TIC), el proceso de enseñanza-aprendizaje mejoró y todos quedamos satisfechos con el trabajo realizado en el aula.

Por otro lado, tengo que agradecer a todo el equipo docente del centro por su cálida acogida y, en especial, a mi tutora Isabel Jardón, que me dio total libertad para desarrollar mis sesiones, además de aconsejarme sobre ellas y abrirme las puertas de sus aulas y de su despacho de jefatura. No solo aprendí en qué consiste el trabajo de un docente sino también el de un jefe de estudios, lo que ha sido una formación extra en mis prácticas.

El *Practicum II* y *III*, que funciona como una unidad, debería ser el módulo central del Máster y cobrar más importancia de la que ya tiene, ya que ha supuesto la parte más enriquecedora de todo el curso, donde he podido poner en práctica los conocimientos teóricos adquiridos y desarrollar mis aptitudes como docente, detectar mis fallos y mejorarlos. También me ha motivado a seguir por el camino de esta maravillosa profesión que es la docencia.

## 2. JUSTIFICACIÓN DE LA SELECCIÓN Y DESARROLLO DE LOS DOS PROYECTOS ELEGIDOS.

Tanto la Unidad Didáctica como el Proyecto de Innovación se implementaron en la materia optativa Literatura Universal, en la clase de 1º de Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales.

El grupo está formado por diez estudiantes: seis alumnas y cuatro alumnos. Todo el alumnado comprende el catalán y la mayoría lo habla diariamente junto con el castellano, es decir, es un alumnado bilingüe. Ninguno de ellos presenta necesidades específicas de apoyo educativo.

Los intereses del grupo son variados, pero destacan los deportes, la música y la tecnología. El uso del teléfono móvil fuera de las horas lectivas es continuo, ya sea para

acceder a redes sociales, información de su interés, juegos u otras aplicaciones de entretenimiento. A pesar de cursar una optativa que gira en torno a la literatura, los aficionados a la lectura son muy pocos y la mayoría no lee textos literarios por voluntad propia. Es más popular el seguimiento de las series y películas del momento.

El alumnado pertenece a familias con diferentes niveles económicos, pero la mayoría es de clase media. Excepto un alumno, de origen marroquí aunque instalado en la localidad desde su infancia, todos han nacido y crecido en la comarca, por lo que no hay gran diversidad cultural: prima la occidental y propia de la región.

### 2.1. Unidad Didáctica: *¡Empuñad los versos! Las vanguardias literarias y su producción poética.*

Mi Unidad Didáctica fue implementada durante el *Practicum* II y abarcó 7 sesiones. Esta implementación conllevó diferentes modificaciones en el diseño realizado previamente. Asimismo, también me encargué de su evaluación.

#### **2.1.1. Justificación y breve descripción**

La siguiente Unidad Didáctica abarca la literatura en verso producida en las primeras décadas del siglo XX, en concreto, durante el periodo de entreguerras. Por lo tanto, comprende los principales movimientos de vanguardia. Se trabajan los manifiestos y las características fundamentales de cada uno de ellos, así como algún poema representativo. En cuanto a la vida y obra de autores concretos, se atiende especialmente a dos de los principales poetas del periodo, vinculados a las vanguardias, pero también con un estilo muy particular y propio: Fernando Pessoa y Thomas Stearns Eliot.

Se ha elegido este tema por varias razones. En primer lugar, es un contenido que exige la Orden ECD/494/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo del Bachillerato y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón (en adelante, Currículo Oficial de Aragón o currículo aragonés) y, por tanto, forma parte también de la programación didáctica de la materia incluida en el PEC del centro. Por otra parte, el tema correspondiente al periodo de prácticas era en un principio el cronológicamente anterior al de esta Unidad Didáctica: la literatura finisecular del siglo XIX. Sin embargo, se ha intercambiado el orden porque el alumnado realiza un viaje de estudios a Portugal entre las sesiones cuarta y quinta y se ha considerado más conveniente estudiar a Fernando Pessoa, natural de Lisboa, antes de dicho viaje.

El temario de Literatura Universal es muy amplio, por lo que he preferido fijar la atención en unos pocos autores para trabajarlos en profundidad antes que ofrecer un panorama general, pero poco detallado. El estudio de Pessoa y de su círculo literario es muy oportuno dado el viaje de estudios. Por su parte, la elección de T. S. Eliot y el modernismo anglosajón supone fijar la atención en las vanguardias norteamericanas y en su conexión con las europeas. En otras materias donde también se trabajan los *-ismos*, como Historia del arte o Lengua Castellana y Literatura, no es frecuente incluir a EE. UU. y a sus artistas, por lo que me parece que hacerlo en Literatura Universal es una ocasión perfecta.

Por último, las salidas y actividades extraescolares han determinado el número de sesiones que conforman esta Unidad Didáctica, con un total de siete. No hubo más clases que esas durante el *Practicum II*.

### 2.1.2. Objetivos

Los objetivos de esta Unidad Didáctica se han establecido de acuerdo con el Currículo Oficial de Aragón. Toda actuación durante el desarrollo de la misma se encamina a la consecución de los siguientes objetivos:

– *Objetivos generales de etapa:*

- e) Dominar, tanto en su expresión oral como escrita, la lengua castellana y, en su caso, el aragonés o el catalán de Aragón.
- g) Utilizar con solvencia y responsabilidad las tecnologías de la información y la comunicación.
- k) Afianzar el espíritu emprendedor con actitudes de creatividad, flexibilidad, iniciativa, trabajo en equipo, confianza en uno mismo y sentido crítico.
- l) Desarrollar la sensibilidad artística y literaria, así como el criterio estético, como fuentes de formación y enriquecimiento cultural.

– *Objetivos de materia:*

**Obj.LI.1.** Desarrollar el gusto por una lectura enriquecedora, variada, culta y creativa, a partir del conocimiento de algunas de las principales obras literarias de la historia de la Humanidad.

**Obj.LI.5.** Dominar el ámbito de la expresión escrita en castellano, practicando la imitación de algunos de los principales textos de la historia de la literatura.

**Obj.LI.6.** Utilizar con solvencia y responsabilidad las tecnologías de la información y la comunicación.

**Obj.LI.9.** Afianzar actitudes de creatividad, flexibilidad, iniciativa, trabajo en equipo, confianza en uno mismo y sentido crítico.

– *Objetivos didácticos:*

Elaborados para esta Unidad Didáctica, concretan los anteriores:

- Conocer el contexto del periodo de entreguerras y las características de las principales vanguardias literarias.
- Leer, analizar e interpretar poemas de los principales poetas vanguardistas portugueses, así como *La tierra baldía*, de T. S. Eliot.
- Realizar un trabajo de investigación y una exposición oral sobre un poeta vanguardista portugués.
- Escribir en grupos colaborativos poemas dadaístas y haikus a partir de modelos.

### **2.1.3. Competencias clave**

Esta Unidad Didáctica contribuye a la adquisición de las siguientes competencias clave que están establecidas en el currículo aragonés:

#### *Competencia en comunicación lingüística*

Las actividades que favorecen la adquisición de esta competencia son continuas durante el desarrollo de la Unidad Didáctica. En primer lugar, se ejercita en la lectura comprensiva de textos; ya sean los poemas, los manifiestos vanguardistas o los apuntes teóricos. También se trabaja en las sesiones dedicadas a la escritura creativa y la expresión oral. Finalmente, las destrezas en comunicación lingüística son fundamentales para las tareas que se realizan en grupos colaborativos.

El éxito en las diferentes tareas implica el desarrollo de esta competencia, pues para completarlas el alumnado tiene que, por ejemplo, comunicarse con sus compañeros, tomar notas a partir de comentarios orales de poemas o buscar y leer información para su trabajo individual.

#### *Competencia digital*

La presentación de textos propios realizados con procesadores de textos, así como el uso de material audiovisual en su exposición oral, contribuye a la adquisición de la competencia digital del alumnado. Además, la lectura en papel se complementa con la



lectura en dispositivos digitales y se enriquece con material audiovisual proporcionado por el docente. También se fomenta la búsqueda de información en portales web y el uso de diccionarios en línea.

#### *Competencia de aprender a aprender*

La adquisición de esta competencia se fomenta con la lectura de textos literarios y el desarrollo de las destrezas encaminadas a valorar, interpretar y reflexionar de manera crítica dichos textos. Además, el conocimiento del contexto histórico donde se inscriben las vanguardias y de las características de los movimientos artísticos que se estudian es transversal y facilita el aprendizaje en otras materias. Por último, el alumnado toma conciencia de hábitos y procesos de aprendizaje que necesita para, por ejemplo, analizar poemas, realizar un buen discurso, escribir textos o seleccionar información relevante a partir de una búsqueda.

#### *Competencias sociales y cívicas*

El trabajo colaborativo, que vertebra algunas actividades de esta Unidad Didáctica, fomenta el desarrollo de las competencias sociales y cívicas: adquisición y desarrollo de habilidades sociales, escucha activa, respeto del turno de palabra y de las opiniones de los compañeros, diálogo constructivo, etc. Otras actividades, como el comentario de poemas, también requieren participación e interacción social por parte del alumnado.

#### *Competencia de sentido de iniciativa y espíritu emprendedor*

El desarrollo de las tareas, tanto individuales como grupales, requiere al alumnado que desarrolle una iniciativa propia, tome decisiones y sepa llevar a cabo sus ideas. Se adquiere esta competencia cuando el alumnado colabora con sus compañeros para crear textos literarios comunes, defiende su discurso en la exposición oral o se documenta de forma autónoma para realizar trabajos.

#### *Competencia de conciencia y expresiones culturales*

La lectura y estudio de obras literarias pertenecientes a culturas lejanas en el tiempo y el espacio, así como su análisis crítico, favorece actitudes abiertas y tolerantes hacia lo diferente. Esta Unidad Didáctica acerca al alumnado parte del patrimonio literario universal, formado a partir de diferentes expresiones culturales y que trasciende cualquier límite o frontera; ya que a través de la literatura se transmiten las emociones o las grandes preguntas y preocupaciones inherentes al ser humano.

También se fomenta la implicación del alumnado en la vida cultural del centro educativo, lo que contribuye a la adquisición de esta competencia.

#### **2.1.4. Contenidos**

Los contenidos trabajados en esta Unidad Didáctica se corresponden con los fijados por el Currículo Oficial de Aragón y son los siguientes:

- *Bloque 1: Procesos y estrategias*
- Lectura y comentario de fragmentos, antologías y obras completas significativas de la literatura universal.
  - *Bloque 2: Los grandes periodos y movimientos de la literatura universal*
- Los nuevos enfoques de la literatura en el siglo XX y las transformaciones de los géneros literarios: Las vanguardias europeas. El Surrealismo. Lectura de una antología de poesía vanguardista.

#### **2.1.5. Principios metodológicos**

Se atiende a los principios metodológicos que establece el currículo aragonés mediante las siguientes metodologías o marcos metodológicos:

##### *Lección magistral participativa (LMP)*

Las clases magistrales son necesarias para transmitir los contenidos teóricos del tema y aclarar posibles dudas. Sin embargo, se hacen lo más breve posible y se acompañan de material audiovisual. Se intercalan estas lecciones con otras actividades y se fomenta siempre la participación del alumnado para que este contribuya a su propio proceso de aprendizaje.

##### *Lluvia de ideas*

Permite averiguar los conocimientos previos del alumnado y establecer un punto de partida para el desarrollo óptimo de las sesiones.

##### *Trabajo individual*

Dado que, en la medida de lo posible, se evitan las tareas para casa, se dedican algunos momentos de clase al trabajo individual. Esto permite el desarrollo de la inteligencia intrapersonal y el desarrollo de las tareas al ritmo adecuado para cada estudiante según sus capacidades y situación personal.

### *Trabajo colaborativo*

Como plasma Jiménez Rodríguez (2011), con este método se desarrolla la inteligencia intrapersonal y la interrelación entre todo el alumnado, se crea un buen ambiente en el aula y se favorece una educación inclusiva. Además, los grupos colaborativos generan una interdependencia positiva entre sus miembros que fomenta la iniciativa, flexibilidad, trabajo en equipo y confianza en los demás.

### *Art thinking*

Creado por María Acaso (2017), este marco metodológico no vertebra la Unidad Didáctica por completo, pero sí algunas sesiones donde se implementa el método artístico en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El objetivo es fomentar la creatividad, el pensamiento divergente, el placer en el aprendizaje y la experiencia artística.

En cuanto a la metodología específica de la didáctica de la literatura, se combinan los tres enfoques existentes:

#### *Modelo historicista*

Aunque de forma muy breve y general, se estudia el contexto histórico del periodo de entreguerras, así como la vida de los autores vanguardistas. Esto permite entender algunos aspectos de las lecturas y el contenido ideológico que se desprende de ellas.

#### *Modelo formalista-estructuralista*

Se analizan los textos elegidos con el objetivo de deducir las características principales de movimientos y autores, pero también para facilitar la comprensión de los mismos. Identificar el tema, el tono, campos semánticos o figuras retóricas de un texto puede enriquecer la experiencia lectora y fomentar la lectura autónoma de otros textos clásicos o alejados de la cultura y época propias.

#### *Modelo de la recepción*

El alumnado y sus experiencias lectoras son las protagonistas en varias sesiones, con el fin de crear hábito lector, gestionar las emociones y desarrollar tanto la creatividad como las habilidades comunicativas. Las metodologías específicas acordes a este modelo que se desarrollan son:

- **Escritura creativa colectiva:** en grupos colaborativos, crean textos literarios que trascienden del aula a la actividad cultural del centro. El papel del docente es el de guía y mediador en este proceso de creación. Se busca fomentar la creatividad y sentido de la iniciativa del alumnado, así como ofrecer una experiencia en la que

se sientan artistas. También favorece a mejorar sus habilidades sociales y tomar conciencia de su papel significativo en la comunidad educativa del centro. Moreno (2004) argumenta que al animar al alumnado a escribir desde un enfoque desenfadado cabe esperar que, al menos, se aficionen a escribir para ellos mismos; además de que favorezca el autoconocimiento y la gestión del propio esfuerzo y rendimiento.

- **Lectura en voz alta:** se realiza en varios momentos durante la Unidad Didáctica con el propósito de mejorar la destreza oral y la escucha activa. Además, es el punto de partida para abordar algunas dudas o cuestiones de interés, ponerlas en común y debatirlas en gran grupo. El profesor inicia esta lectura en gran parte de las ocasiones, ya que «aprendemos a leer juntándonos con los que saben cómo hacerlo e incorporando gradualmente todas sus habilidades. Este “préstamo de conciencia” del maestro al alumno constituye lo que Lev Vygotsky llama la “zona de desarrollo próximo”» (Chambers, 2007, p.75).
- **Tertulia dialógica:** no se realizan tertulias dialógicas como tales, pero sí se toman algunos de sus principios para elaborar los comentarios orales de los poemas que se trabajan en el aula. Estos se realizan por turnos e incluyen la experiencia lectora (emociones, reflexiones, ideas, asociaciones con otras artes... que el poema transmite al alumnado). Como ocurre en una tertulia, el comentario individual no está completo sin la intervención del resto del alumnado. En palabras de Cassany (2006):

La función básica del comentario no es revelar o desentrañar *ningún* significado absoluto, previamente establecido por un docente, un libro de texto o una tradición. Se trata de facilitar que cada alumno construya *su* propia interpretación del texto y que pueda contrastarla con la de sus compañeros (pp.67-68).

### 2.1.6. Temporalización

Esta Unidad Didáctica es la primera que se imparte en la tercera evaluación, se desarrolla entre el 26 de marzo y el 11 de abril y consta de siete sesiones de 50 minutos cada una. El viaje de estudios tiene lugar entre las sesiones cuarta y quinta.

## 2.1.7. Actividades y temporalización por sesiones

### *Sesión 1: Introducción. La vanguardia*

#### 1) Presentación del docente, la Unidad Didáctica y su evaluación. (5 minutos)

Se presenta al alumnado el tema sobre el que se trabajará en las siguientes sesiones y dónde se enmarca en el temario de la materia. Se justifica la modificación en la programación, es decir, el cambio de orden entre esta unidad y la inmediatamente anterior. Finalmente, se informa de los criterios e instrumentos de evaluación, así como los criterios de calificación asociados a estos últimos y fechas límites de elaboración o entrega de tareas.

#### 2) Actividad inicial: *¿Qué sabes de las vanguardias?* (10 minutos)

Para introducir las vanguardias y su contexto, en primer lugar, se propone una lluvia de ideas y se pregunta al alumnado qué saben sobre el tema, si lo han estudiado en otras materias o cursos y qué recuerdan. A partir de las respuestas que se generan, el docente corrige y completa la información pertinente, relacionando lo que el alumnado ya conoce con nuevos conocimientos.

#### 3) Lectura de manifiestos. (25 minutos)

Se reparte al alumnado unas fotocopias que contienen fragmentos de los manifiestos por los que se rigieron el futurismo, el dadaísmo y el surrealismo; textos modificados a partir de la selección que realiza la profesora Rosa Moreno en su blog de Lengua y Literatura. A partir de la lectura en voz alta de cada manifiesto, se extraen las características del movimiento. Esto requiere tanto la participación del alumnado como el acompañamiento y orientación del docente. Para aquellos *ismos* cuyos manifiestos son más complejos o no aluden específicamente a la literatura (expresionismo y cubismo), se recurre directamente a una lección magistral participativa.

#### 4) Vídeo-resumen (10 minutos)

Con el fin de reforzar los contenidos trabajados, se proyecta un vídeo que resume las principales características de las vanguardias vistas, disponible en YouTube. Lo más interesante del vídeo es que ilustra cada *ismo* con la producción pictórica más destacada de cada uno, por lo que se puede comprobar cómo se trasladan sus postulados a diferentes disciplinas artísticas (literatura y pintura).

## *Sesión 2: Taller de poesía dadá*

### 1) Reparto de poemas vanguardistas. (15 minutos)

Con el fin de que se desarrollen correctamente las sesiones 3 y 4, se asigna en este momento un poema a cada alumno. Hay diez poemas diferentes, todos ellos escritos por autores portugueses de vanguardia. Estos son Florbela Espanca, Mário de Sá-Carneiro y Fernando Pessoa (de este último se incluyen poemas firmados con su nombre, pero también con el de los heterónimos Alberto Caeiro, Álvaro de Campos y Ricardo Reis). Por orden alfabético, cada alumno elige al azar un poema. En la próxima sesión, tendrán que trabajar con el poema elegido y, además, ya deben empezar a buscar información sobre su autor para preparar una exposición oral, que tendrá lugar dentro de dos sesiones. Se resuelven todas las dudas que surgen sobre lo explicado.

### 2) Actividad: *Infinitamente original y de una sensibilidad hechizante* (35 minutos)

El resto de la sesión se dedica al taller de poesía. En primer lugar, el alumnado se divide en tres grupos (dos de tres personas y uno de cuatro personas). Luego, se proyecta y lee en voz alta el poema *Para hacer un poema dadaísta*, de Tristan Tzara, donde se indican los pasos a seguir para realizar un poema de estas características. También se pone a disposición del alumnado modelos de poemas dadaístas hechos por grupos de otros centros, disponibles en un artículo de la revista digital *Hypérbole*. La página web correspondiente permanece abierta en el ordenador del aula durante la sesión.

Con los periódicos y revistas que cada alumno recopila y trae al aula y con el material proporcionado por el docente (folios de colores, tijeras y pegamento), cada grupo sigue las indicaciones de Tzara para finalmente crear un poema dadaísta original y propio. Por último, un portavoz de cada grupo lee su creación.

Con el consentimiento del alumnado, los poemas se publican en la revista trimestral del centro.

## *Sesión 3: Comentario de poemas de la vanguardia portuguesa*

1) Resolución de dudas acerca de los poemas vanguardistas, sus autores y la exposición oral. (5 minutos)

### 2) Actividad: *Lo leemos y ya vemos* (45 minutos)

El resto de la sesión se dedica a la lectura y comentario de los diez poemas presentados en la sesión anterior.

En la primera parte de la actividad (15 minutos), cada estudiante de forma individual lee su poema, si no lo ha leído ya en casa, y realiza el comentario del mismo a través de una serie de preguntas elaboradas por el docente y que se proyectan durante toda la sesión. Algunas de estas preguntas están enfocadas a un análisis de tipo formalista-estructuralista (tema, tono, campos semánticos), mientras que otras hacen alusión a la experiencia lectora y al receptor (emociones, gusto, elementos que llaman la atención).

En la segunda parte (30 minutos), se trabaja por turnos y de forma colectiva. Cada estudiante lee en voz alta su poema y el comentario que ha realizado del mismo. Después, se da la palabra al resto del alumnado, que muestra su punto de vista y añade o rebate lo dicho por el/la compañero/a. Por último, el docente completa el comentario y aporta las claves para que se responda a todo lo que se ha pedido. También corrige lo dicho por el alumnado cuando es preciso. El estudiante anota las aportaciones tanto de uno como de otros para terminar el comentario de su poema.

#### *Sesión 4: Exposiciones orales*

##### 1) Actividad: *A la palestra* (50 minutos)

Durante esta sesión tienen lugar las exposiciones orales, por turno e individualmente. El contenido de las exposiciones se basa en la búsqueda y selección de información que cada estudiante ha realizado sobre la vida, la obra y el estilo literario del autor del poema asignado en la sesión 2. Las exposiciones van acompañadas de una presentación PowerPoint o Prezi y tienen una duración aproximada de 3 minutos. Se dejan 1 o 2 minutos más para ronda de preguntas, por parte de alumnado y profesorado.

La mayoría de los autores son trabajados por dos estudiantes, aunque de forma individual. Esta repetición compensa la brevedad de cada exposición, ya que sirve para complementar o reforzar la información expuesta. Los heterónimos de Pessoa, aunque en realidad son personajes imaginarios y sus poemas están escritos por el mismo poeta, son objeto de estudio como cualquier otro autor, pues Pessoa construyó una biografía y un estilo propio para cada uno de ellos.

#### *Sesión 5: Modernismo anglosajón*

##### 1) LMP Modernismo anglosajón. (25 minutos)

A la vuelta del viaje de estudios, se pasa de la lírica vanguardista portuguesa a la escrita en inglés y, en concreto, a la norteamericana. El profesor expone los contenidos

teóricos para explicar los conceptos, el contexto histórico, autores y obras principales de este apartado. Con la intención de que resulte ameno, se acompaña la lección con una presentación PowerPoint en la que priman las imágenes y los esquemas. También se intercala con la lectura en voz alta de los contenidos teóricos por parte del alumnado; contenidos procedentes tanto del libro de texto como de fotocopias preparadas por el docente. Se atiende a todas las dudas que surgen.

2) Actividad: *Érase una vez... los zombis* (25 minutos)

A través de la presentación PowerPoint antes mencionada, se proyecta un fragmento del poema *La tierra baldía*, de T. S. Eliot. Tras una lectura en voz alta, se dejan unos minutos para que el alumnado reflexione sobre lo leído y busque relaciones entre la teoría ya expuesta y el poema. Luego, comparten sus opiniones e impresiones en voz alta. A partir de esta lluvia de ideas, se construye el comentario del poema en gran grupo. El docente guiará el comentario a través de preguntas clave (por ejemplo: «¿cómo se describe el mes de abril?» o «¿a qué hora ocurren los hechos narrados?»), el subrayado de algunos versos y la explicación de referencias intertextuales.

Con el fin de aproximar este poema de principios del siglo pasado a la actualidad y a la cultura popular, se ilustra con imágenes próximas a las que transmite Eliot, como por ejemplo: la hora punta en una gran ciudad donde la multitud marcha hacia el trabajo en silencio y la mirada fija, o el mundo desolado y lleno de muertos vivientes de series como *The Walking Dead* o *Juego de Tronos*.

### *Sesión 6: Taller de haikus*

1) Actividad: *IMAGENando haikus* (50 minutos)

De forma similar a la sesión 2, se realiza un taller de escritura creativa cuyo producto final es un haiku.

En primer lugar (10 minutos), se explica qué es un haiku, de dónde viene y qué características tiene. En la sesión anterior, esto ya se ha mencionado a propósito del imagismo, vanguardia norteamericana que se inspira en este género poético japonés; pero conviene recordarlo y ampliar la información. También se proyectan modelos y se deja a disposición del alumnado el ordenador del aula por si necesitan buscar más ejemplos.

En segundo lugar (35 minutos), cada estudiante elige una foto de entre las tomadas durante su viaje de estudios. La imagen está ligada a un sentimiento, impresión, sensación... vivido en el momento de tomar la foto o al contemplarla. A continuación, se



agrupan por parejas. A partir de las fotos de cada pareja, tienen que escribir un haiku. De esta manera, literalmente la *imagen* sirve para construir el poema. Un haiku tiene que ser sencillo y tratar un solo concepto, por lo que cada pareja tiene que ponerse de acuerdo: algunas eligen una de sus dos fotos, otras buscan la manera de englobar ambas bajo un mismo concepto.

Para acabar (5 minutos), los poemas resultantes son leídos en voz alta por un miembro de cada pareja. Si el alumnado está de acuerdo, se expondrán tanto los poemas como las fotos correspondientes durante la jornada de Poesía Intercultural que el centro organiza todos los años en el mes de mayo.

### *Sesión 7: Cierre. La retaguardia*

#### 1) Entrega del portafolio. (20 minutos)

La última sesión de la unidad marca la fecha límite de entrega del portafolio correspondiente. Por tanto, parte de esta clase se dedica a responder las últimas dudas sobre las tareas que este debe incluir, completar lo que falta, revisar la ortografía y presentación, etc. Como recordatorio, se proyectan todas las partes que tienen que conformar el portafolio de la unidad (véase apartado 2.1.8. *Evaluación*).

#### 2) Cuestionarios. (30 minutos)

El alumnado realiza dos cuestionarios. El primero es un *kahoot!*, un test de diez preguntas de opción múltiple que se contesta a través de una aplicación móvil. Las preguntas hacen referencia a los contenidos teóricos que se han trabajado durante la Unidad Didáctica. Los resultados no repercuten en la calificación del alumnado, más bien sirven al profesor para analizar su grado de atención y capacidad de retención, aunque siempre en relación con la metodología utilizada y la labor docente. Por tanto, además de una actividad de consolidación, es una herramienta para la reflexión crítica de la puesta en práctica de la Unidad Didáctica.

En el segundo cuestionario, el alumnado evalúa la Unidad Didáctica y la actividad docente. La encuesta combina preguntas abiertas y cerradas, estas últimas de tipo escala numérica. Como el anterior, sirve para valorar la dinámica de las clases, encontrar errores y pensar en mejoras.

## 2.1.8. Evaluación

### 2.1.8.1. Criterios de evaluación

De los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables fijados por el Currículo Oficial de Aragón, los correspondientes a esta Unidad Didáctica son:

- **Crit.LI.1.1.** Leer, comprender, analizar y comentar obras breves, fragmentos u obras completas significativas de distintas épocas, interpretando su contenido de acuerdo con los conocimientos adquiridos sobre temas y formas literarias, así como sobre periodos y autores significativos.
  - **Est.LI.1.1.1.** Lee fragmentos significativos o textos completos de distintas obras de la literatura universal, identificando algunos elementos, mitos o arquetipos creados por la literatura y que han llegado a convertirse en puntos de referencia de la cultura universal.
  - **Est.LI.1.1.2.** Interpreta obras o fragmentos representativos de distintas épocas, situándolas en su contexto histórico, social y cultural, identificando la presencia de determinados temas y motivos, reconociendo las características del género y del movimiento en el que se inscriben así como los rasgos más destacados del estilo literario.
- **Crit.LI.1.2.** Interpretar obras narrativas, líricas y dramáticas de la literatura universal, especialmente significativas, relacionando su forma y su contenido con las ideas estéticas dominantes del momento en que se escribieron y las transformaciones artísticas e históricas producidas en el resto de las artes.
  - **Est.LI.1.2.1.** Interpreta determinadas obras narrativas, líricas y dramáticas de la literatura universal, especialmente significativas, y las relaciona con las ideas estéticas dominantes del momento en que se escribieron, analizando las vinculaciones entre ellas y comparando su forma de expresión.
- **Crit.LI.2.3.** Realizar exposiciones orales o escritas acerca de una obra, un autor o una época con ayuda de medios audiovisuales y de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, expresando las propias opiniones, siguiendo un esquema preparado previamente, valorando las obras literarias como punto de encuentro de ideas y sentimientos colectivos y como instrumentos para acrecentar el caudal de la propia experiencia.

- **Est.LI.2.3.1.** Realiza presentaciones orales o escritas planificadas integrando conocimientos literarios y lectura, con ayuda de medios audiovisuales y de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, con una correcta estructuración del contenido, argumentación coherente y clara de las propias opiniones, consulta de fuentes y cita de las mismas, selección de información relevante y utilización del registro apropiado y de la terminología literaria necesaria.

#### 2.1.8.2. Instrumentos de evaluación

Los estándares anteriores son evaluados a través de los siguientes instrumentos de evaluación:

**-Rúbrica de observación:** la exposición oral individual es evaluada por el docente en la sesión 4 a través de una rúbrica.

**-Portafolio:** entregado por el alumnado en la última sesión, incluye las actividades que se han realizado durante la Unidad Didáctica:

- Poema dadaísta creado en la sesión 2.
- Comentario del poema de un autor/heterónimo vanguardista portugués realizado en la sesión 3.
- Texto sobre el que se apoya la exposición oral de la sesión 4 acerca del autor/heterónimo.
- Resumen de los contenidos teóricos sobre el modernismo anglosajón y T. S. Eliot de la sesión 5, tanto los aportados por el profesor como los del libro de texto.
- Haiku creado en la sesión 6.

El docente evalúa los estándares asociados al portafolio mediante la corrección de este.

En ambos casos, la evaluación es formativa, ya que se entrega al alumnado tanto la rúbrica como el portafolio con las anotaciones del profesor. Estas incluyen los aciertos y errores cometidos, así como sugerencias de mejora.

En la siguiente tabla, se muestra la correlación entre criterios, estándares e instrumentos de evaluación:

Instrumentos	Criterios	Estándares
Portafolio	Crit.LI.1.1.	Est.LI.1.1.1.
		Est.LI.1.1.2.
	Crit.LI.1.2.	Est.LI.1.2.1.
Rúbrica de observación	Crit.LI.2.3.	Est.LI.2.3.1.

### 2.1.8.3. Criterios de calificación

Cada estándar de aprendizaje evaluable tiene un peso en la calificación. La suma de los estándares asociados a cada instrumento constituye la calificación en esa parte. De esta forma, la calificación final de la materia se obtiene de los siguientes porcentajes:

Estándares-Instrumentos	%
La suma de los EAE correspondientes al portafolio	70
La suma de los EAE correspondientes a las rúbricas de observación	30

### 2.1.9. Tabla relación de elementos curriculares

Una vez concretados todos los elementos del currículo que forman parte de esta Unidad Didáctica, se muestra a continuación una tabla que relaciona todos ellos, para la mejor comprensión de las correlaciones existentes entre los mismos:

Objetivos generales	Objetivos materia	Objetivos didácticos	Contenidos	CC	Criterios	Estándares
<p>e) Dominar, tanto en su expresión oral como escrita, la lengua castellana y, en su caso, el aragonés o el catalán de Aragón.</p> <p>k) Afianzar el espíritu emprendedor con actitudes de creatividad, flexibilidad, iniciativa, trabajo en equipo, confianza en uno mismo y sentido crítico.</p> <p>l) Desarrollar la sensibilidad artística y literaria, así como el criterio estético, como fuentes de formación y enriquecimiento cultural.</p>	<p><b>Obj.LI.1.</b> Desarrollar el gusto por una lectura enriquecedora, variada, culta y creativa, a partir del conocimiento de algunas de las principales obras literarias de la historia de la Humanidad.</p> <p><b>Obj.LI.5.</b> Dominar el ámbito de la expresión escrita en castellano, practicando la imitación de algunos de los principales textos de la historia de la literatura.</p> <p><b>Obj.LI.9.</b> Afianzar actitudes de creatividad, flexibilidad, iniciativa, trabajo en equipo, confianza en uno mismo y sentido crítico.</p>	<p>-Conocer el contexto del periodo de entreguerras y las características de las principales vanguardias literarias.</p> <p>-Leer, analizar e interpretar poemas de los principales poetas vanguardistas portugueses, así como <i>La tierra baldía</i>, de T. S. Eliot.</p> <p>-Escribir en grupos colaborativos poemas dadaístas y haikus a partir de modelos.</p>	<p>-Lectura y comentario de fragmentos, antologías y obras completas significativas de la literatura universal.</p> <p><i>-Los nuevos enfoques de la literatura en el siglo XX y las transformaciones de los géneros literarios:</i></p> <p>Las vanguardias europeas. El Surrealismo. Lectura de una antología de poesía vanguardista.</p>	CCL CAA CCEC	<p><b>Crit.LI.1.1.</b> Leer, comprender, analizar y comentar obras breves, fragmentos u obras completas significativas de distintas épocas, interpretando su contenido de acuerdo con los conocimientos adquiridos sobre temas y formas literarias, así como sobre periodos y autores significativos.</p>	<p><b>Est.LI.1.1.1.</b> Lee fragmentos significativos o textos completos de distintas obras de la literatura universal, identificando algunos elementos, mitos o arquetipos creados por la literatura y que han llegado a convertirse en puntos de referencia de la cultura universal.</p> <p><b>Est.LI.1.1.2.</b> Interpreta obras o fragmentos representativos de distintas épocas, situándolas en su contexto histórico, social y cultural, identificando la presencia de determinados temas y motivos, reconociendo las características del género y del movimiento en el que se inscriben así como los rasgos más destacados del estilo literario.</p>
				CAA CIEE CCEC	<p><b>Crit.LI.1.2.</b> Interpretar obras narrativas, líricas y dramáticas de la literatura universal, especialmente significativas, relacionando su forma y su contenido con las ideas estéticas dominantes del momento en que se escribieron y las transformaciones artísticas e históricas producidas en el resto de las artes.</p>	<p><b>Est.LI.1.2.1.</b> Interpreta determinadas obras narrativas, líricas y dramáticas de la literatura universal, especialmente significativas, y las relaciona con las ideas estéticas dominantes del momento en que se escribieron, analizando las vinculaciones entre ellas y comparando su forma de expresión.</p>
				CD CSC CCEC	<p><b>Crit.LI.2.3.</b> Realizar exposiciones orales o escritas acerca de una obra, un autor o una época con ayuda de medios audiovisuales y de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, expresando las propias opiniones, siguiendo un esquema preparado previamente, valorando las obras literarias como punto de encuentro de ideas y sentimientos colectivos y como instrumentos para acrecentar el caudal de la propia experiencia.</p>	<p><b>Est.LI.2.3.1.</b> Realiza presentaciones orales o escritas planificadas integrando conocimientos literarios y lectura, con ayuda de medios audiovisuales y de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, con una correcta estructuración del contenido, argumentación coherente y clara de las propias opiniones, consulta de fuentes y cita de las mismas, selección de información relevante y utilización del registro apropiado y de la terminología literaria necesaria.</p>
<p>g) Utilizar con solvencia y responsabilidad las tecnologías de la información y la comunicación.</p> <p>k) Afianzar el espíritu emprendedor con actitudes de creatividad, flexibilidad, iniciativa, trabajo en equipo, confianza en uno mismo y sentido crítico.</p>	<p><b>Obj.LI.6.</b> Utilizar con solvencia y responsabilidad las tecnologías de la información y la comunicación.</p> <p><b>Obj.LI.9.</b> Afianzar actitudes de creatividad, flexibilidad, iniciativa, trabajo en equipo, confianza en uno mismo y sentido crítico.</p>	<p>-Realizar un trabajo de investigación y una exposición oral sobre un poeta vanguardista portugués.</p>				

### **2.1.10. Atención a la diversidad**

En el grupo no se encuentra ningún alumno con necesidades específicas de apoyo educativo, por lo que no ha sido necesaria ninguna adaptación curricular significativa.

La única característica particular del grupo es que no es muy numeroso, son solo diez estudiantes. Esto permite la aclaración de todas las dudas que van surgiendo a lo largo de las sesiones y una atención más individualizada, los dos principios por los que se rige la atención a la diversidad de esta Unidad Didáctica.

### **2.1.11. Materiales y recursos didácticos**

#### *Personales*

Yo mismo me he encargado del diseño, implementación y evaluación de la Unidad Didáctica. Aunque en todo momento he contado con la ayuda y supervisión de mi tutora del centro, Isabel Jardón.

#### *Materiales*

Los materiales utilizados son el libro de texto fijado por el departamento, *Literatura universal inicia* de Oxford Educación, y otras fuentes: apuntes propios elaborados o recopilados cuando cursé la materia, así como el libro de texto que utilicé —*Literatura universal*, de Editorial Casals—; y diferentes recursos web. A partir de estos, he diseñado actividades basadas en principios metodológicos más dinámicos. Los materiales en formato papel se fotocopian y reparten al alumnado en clase; mientras que el material digital se proyecta y se entrega por correo electrónico a los estudiantes.

Es habitual el uso de la pizarra tradicional, el ordenador del aula, el proyector y su pantalla. Para los talleres de escritura creativa se utilizan folios de colores, rotuladores de colores, revistas y periódicos reciclados, tijeras y pegamento. En la última sesión, es necesario el uso del teléfono móvil particular de los estudiantes.

#### *Organizativos*

La disposición de los elementos del aula depende de las actividades que se realizan. Sin embargo, la organización de partida y la más habitual es el agrupamiento de las mesas de dos en dos o de tres en tres, orientadas hacia la pizarra y la mesa del profesor.

Esta organización cambia en el taller de escritura creativa, donde cada grupo une sus mesas y coloca las sillas alrededor, de manera que todos sus miembros pueden interactuar fácilmente. En las sesiones donde se comentan poemas, cambia la disposición

de las mesas a la forma en «U», también con el fin de favorecer la interacción del alumnado.

### **2.1.12. Evaluación de la Unidad Didáctica y de la actividad docente**

La evaluación del alumnado en esta Unidad Didáctica se realizó mediante dos instrumentos: una rúbrica de observación para evaluar las exposiciones orales y un portafolio entregado en la última sesión.

En las exposiciones orales, percibí que, por lo general, el alumnado estaba acostumbrado a realizar este tipo de actividades. Los nervios y el estatismo se hicieron patentes en algunos casos. Sin embargo, no observé ningún problema grave respecto a las habilidades comunicativas o la transmisión del mensaje.

En el manejo del ordenador y la presentación PowerPoint no tuvieron problema, si bien es cierto que ninguna de estas últimas me llamó especialmente la atención por su diseño u originalidad. Algunas de las exposiciones podrían haber tenido mayor contenido y, por tanto, haber durado un poco más. Por último, dos de los estudiantes mencionaron el poema vanguardista que les había tocado comentar y lo relacionaron con el trabajo de investigación, lo que valoré de forma positiva.

Respecto a los portafolios, observé que las tareas mejor realizadas correspondían a actividades sencillas o más habituales en el aula, como el resumen de los contenidos teóricos o el texto resultante del trabajo de investigación. En cambio, el comentario del poema, por lo general, estaba poco desarrollado y eché en falta algunas de las cuestiones tratadas en clase de forma oral.

En cuanto a la redacción, no observé muchos problemas de expresión ni tampoco tuve que corregir muchas faltas de ortografía. Estas eran puntuales, no me llamaron mucho la atención ni encontré errores recurrentes. En lo que a presentación y organización se refiere, encontré resultados dispares. Algunos portafolios estaban muy cuidados, con letra limpia y clara, títulos creativos y páginas numeradas. En otros, pasaba todo lo contrario. Por otro lado, casi ninguno respetó el orden de los contenidos que les indiqué y proyecté en el aula; probablemente porque no tomaron nota de ello.

Por otra parte, incluyo en este apartado los resultados del *kahoot!* realizado en la última sesión. Aunque fue una actividad de consolidación que no calificué, estos resultados, de forma indirecta, me han ayudado a reflexionar sobre mi propia Unidad Didáctica y mi labor docente.

En general, los resultados son positivos: hubo un 70% de acierto. De las 10 preguntas, todos, excepto un alumno, contestaron correctamente al menos 5. El mejor de la clase solo tuvo 1 error. Las dos preguntas con más fallos son las que tienen como posibles respuestas diferentes *ismos*. En el otro extremo, la única pregunta con 100% de acierto trata sobre los heterónimos de Pessoa. Las siguientes con menos porcentaje de error aluden a *La tierra baldía*, el periodo de las vanguardias y, de nuevo, los heterónimos.

Finalmente, la evaluación de la Unidad Didáctica y labor docente por parte del alumnado se realizó en la última sesión a través de un cuestionario. Ese día faltaron dos alumnas, por tanto fue completado por ocho de los diez estudiantes.

La primera parte de la encuesta constaba de una serie de afirmaciones en las que el alumnado tenía que expresar su grado de conformidad a través de una escala. Ejemplos de estos enunciados son: «La labor del profesor facilita la comprensión de la materia», «El profesor utiliza diversos recursos para explicar los contenidos y propone actividades variadas» o «Las actividades realizadas han sido amenas y motivadoras».

En la segunda y última parte, el alumnado tenía que contestar a preguntas abiertas del tipo: «¿Qué actividad te ha parecido más interesante o te ha aportado más en tu formación?» o «¿Qué actividad te ha parecido más amena?». En la pregunta final, se les pedía incluir propuestas de mejora o cambios en las actividades realizadas.

En líneas generales, la valoración del alumnado ha sido positiva. En la primera parte, predominan las respuestas «de acuerdo» y «totalmente de acuerdo» (83) frente a «indiferente» o «en desacuerdo» (11). No se contesta en ninguna ocasión «totalmente en desacuerdo». Las afirmaciones con más discrepancias han sido: «el profesor fomenta la participación del alumnado» (una persona en desacuerdo); «las actividades me han servido para formarme...» y «en general, mi grado de satisfacción con estas clases es alto» (tres personas indiferentes); «las actividades realizadas han sido amenas y motivadoras» y «el profesor consigue despertar el interés por la materia» (dos personas indiferentes). Por otro lado, las afirmaciones más aceptadas han sido: «el profesor es puntual al inicio y final de sus clases» (todos totalmente de acuerdo); «el profesor atiende a las dudas sobre la materia» (seis personas totalmente de acuerdo) y «el profesor utiliza diversos recursos para explicar los contenidos y propone actividades variadas» (cinco personas totalmente de acuerdo).

En cuanto a las preguntas abiertas, la actividad que resulta más amena es, por unanimidad, la del taller de poesía dadá. Lo más formativo es la búsqueda de información sobre los poetas portugueses y su posterior exposición oral. Solo una persona menciona



otra cosa diferente: la lectura de poemas. Respecto a lo que se podría haber hecho mejor, la mitad de los encuestados considera que no cambiaría nada y que las cosas se han hecho bien. Las otras cuatro respuestas sugieren mejoras en aspectos diferentes. Una persona reconoce que ha faltado participación por parte del alumnado. La segunda propone actividades más entretenidas, mientras que la tercera un mayor dinamismo en las clases y explicaciones. El último comentario hace referencia a los textos del manual, ya que podrían haberse explicado mejor.

### **2.1.13. Reflexión crítica sobre la puesta en práctica de la Unidad Didáctica**

A la luz de los resultados de los cuestionarios, considero que las sesiones donde se han aplicado metodologías activas han tenido mejor resultado que aquellas en las que ha predominado la lección magistral participativa. Por un lado, han despertado el interés y la participación del alumnado. Por otro, el aprendizaje ha sido más significativo.

La actividad que más ha gustado, el taller de poesía dadá, entraña varias de estas metodologías activas: trabajo en grupos colaborativos, escritura creativa y creación de un producto propio a través de la experiencia artística. Además, los poemas se van a publicar en la revista trimestral del centro, lo que ha supuesto para el alumnado una motivación extra.

El trabajo de investigación sobre los poetas portugueses, así como la posterior exposición oral, también han sido valorados positivamente, aunque en este caso por su carácter formativo. Seguramente no han resultado muy amenas o atractivas, pero el alumnado ha sabido reconocer que las destrezas trabajadas en estas actividades son importantes para su formación o profesión futuras.

En cuanto al *kahoot!*, se puede observar que los errores se concentran en las preguntas relativas a contenidos que se han visto en las primeras clases a través de LMP. En cambio, hay mucho más acierto en los contenidos tratados más recientemente o en los trabajados de forma continuada y a través de actividades variadas, como es el caso de los heterónimos de Pessoa.

Respecto a mi propia experiencia, la oportunidad de diseñar e implementar la Unidad Didáctica ha sido muy enriquecedora. He detectado tanto errores como aciertos en mis prácticas, lo que me ha hecho reflexionar sobre la labor docente y también plantear propuestas de mejora con vistas a mi Proyecto de Innovación o mi futuro como profesor.

En primer lugar, he de decir que en el diseño de mi Unidad Didáctica planifiqué varias actividades por sesión, a veces más de las que podían realizarse en 50 minutos. Quise hacerlo así para tener siempre un plan B ante cualquier imprevisto y evitar en lo posible la improvisación o el hecho de quedarme paralizado en mitad de una clase. Respecto a esto, no tuve ningún problema y considero acertada mi decisión.

Sin embargo, esta planificación me llevó a plantear una tercera sesión poco realista en cuanto al tiempo. El comentario de diez poemas vanguardistas ocupó dos sesiones, no una como tenía previsto. Esto supuso la eliminación de una sesión posterior, que fue la sexta. Suprimí el taller de haikus por ser la actividad más lejana a los contenidos curriculares y al tema de las vanguardias. Lamentablemente, también implicó eliminar la única actividad que relacionaba el viaje de estudios con el trabajo en el aula.

Por otra parte, me hubiera gustado introducir la coevaluación en la Unidad Didáctica. Conforme se sucedieron las sesiones, decidí no aplicarla por varios motivos. En primer lugar, nos encontrábamos en la tercera evaluación y me pareció que el curso estaba ya muy avanzado para cambiar el sistema de evaluación. Y en segundo lugar, explicar al alumnado el procedimiento de una coevaluación, así como las razones y el sentido de la misma, hubiera ocupado un tiempo de clase del que no disponía.

En resumen, la gestión del tiempo es una cuestión fundamental que hay que tener en cuenta desde el primer momento. Con todo, es difícil predecir cuántos minutos va a ocupar cada actividad, pues hay muchos factores que influyen. Como resultado, es necesario ajustar a diario la temporalización de las sesiones programadas.

Respecto a la respuesta del alumnado, el comportamiento y actitud ante las tareas propuestas ha sido el ideal y no tengo ninguna queja al respecto. Sin embargo, esperaba una mayor participación en clase y más colaboración en las actividades en gran grupo.

La escasa intervención de los estudiantes me preocupó especialmente en las sesiones dedicadas al comentario de poemas vanguardistas; y considero que los motivos son varios. Lo primero que observé en el alumnado fueron sus dificultades en la interpretación y análisis de poemas, que puede explicarse por falta de hábito lector o poca práctica en el comentario de textos líricos.

Por otra parte, el momento de exponer el comentario previamente escrito no supuso problemas a nadie. En cambio, no se mostraron muy partícipes a contribuir en el comentario de los demás con sus propias impresiones, mostrando acuerdo o rebatiendo las valoraciones de los compañeros o las mías propias. A pesar de ser un grupo pequeño, el miedo a manifestar su opinión en público o a equivocarse pudo paralizar a algunos.

Pero también creo que la poca familiaridad con este tipo de metodologías activas ha sido un motivo de peso que explica la poca participación. El alumnado ha estado acostumbrado a las clases magistrales y a tomar un papel pasivo, de observador y oyente. Por tanto, mi propuesta no fue acogida con la actitud activa, participativa y colaborativa que requería o que yo esperaba.

De todas formas, fue una manera de introducir este tipo de dinámicas en el aula, un primer paso para familiarizar al alumnado de Bachillerato en la aplicación de metodologías activas de forma habitual.

En cuanto a mi experiencia en la evaluación, comprobé que es una de las tareas más complicadas de un docente. La corrección de las exposiciones orales me resultó difícil porque, de nuevo, fallé en la planificación. Elaboré una rúbrica muy extensa y detallada para exposiciones de 3 minutos, por lo que me faltó tiempo para corregir y tuve que realizar algunas anotaciones después de la clase. En lo que respecta a los portafolios, me resultaron más fáciles de corregir, aunque fue necesario dedicarle más tiempo.

Tomando todo lo anterior en consideración, me siento satisfecho con todo trabajo realizado y con los resultados. Ahora bien, durante este periodo de prácticas he podido detectar errores en el diseño y en la implementación de mi Unidad Didáctica, por lo que me queda mucho que mejorar. El desarrollo de actividades amenas que motiven la participación y colaboración del alumnado es uno de los aspectos en los que debo seguir trabajando, así como en buscar otras estrategias para aplicar metodologías activas de forma efectiva en el aula.

Por último, he tenido en cuenta las opiniones del alumnado que este me ha transmitido a través de las encuestas o de sus comentarios en clase. En mi Proyecto de Innovación, doy mayor importancia a aquello que se ha valorado de forma positiva en la unidad. Pero estas valoraciones no solo me sirven a corto plazo, sino que también me serán útiles en mi futuro como docente.

## 2.2. Proyecto de Investigación e Innovación: *Un mural poético para el siglo XIX*

Dediqué el *Practicum* III a implementar mi Proyecto de Innovación, que abarcó 8 sesiones impartidas entre el 24 de abril y el 8 de mayo.

### **2.2.1. Justificación de la propuesta**

Para diseñar el proyecto, en primer lugar, me reuní con mi tutora de prácticas. Además de aconsejarme y darme algunas ideas, ella me permitió desarrollar el proyecto a lo largo de todas las sesiones que comprendían este tercer periodo de prácticas.

Por este motivo, decidí continuar con el temario de Literatura Universal y resolví que el Proyecto de Innovación iba a vertebrar toda una unidad didáctica. El tema elegido fue la poesía producida en la segunda mitad del siglo XIX, ya que precisamente este contenido se omitió en la Unidad Didáctica para que hubiera tiempo de estudiar a Fernando Pessoa antes del viaje de estudios. Por otra parte, dado que en la Unidad Didáctica solo habíamos trabajado el género lírico, decidí que en el proyecto también. Me pareció que así podía analizar mejor los resultados de la implementación de ambos diseños y que la comparativa resultaría más reveladora.

En resumen, en el proyecto se estudiaron a tres grandes poetas de la literatura del siglo XIX: Charles Baudelaire, Walt Whitman y Konstantin Kavafis. A propósito del primero, también nos ocupamos de otros dos poetas malditos, aunque en menor profundidad: Paul Verlaine y Arthur Rimbaud. En cuanto a Kavafis, vivió entre los siglos XIX y XX, por lo que resultó una buena manera de vincular este tema con el impartido en la Unidad Didáctica, el de las vanguardias.

Una vez establecí los contenidos, decidí que la forma de trabajarlos en clase, es decir, la metodología y los recursos didácticos, iba a constituir el componente innovador del proyecto. Como se ha visto, ya di unos primeros pasos hacia esta dirección con la implementación de la Unidad Didáctica, aunque obtuve resultados dispares. En cualquier caso, el alumnado mostró interés por ciertas metodologías activas y participativas, por lo que decidí darles continuidad y un mayor peso en este proyecto. De esta manera, se puso el foco en el trabajo colaborativo, la experiencia artística, el trabajo de investigación y la implicación con la actividad cultural del centro.

Asimismo, pretendí que estas metodologías sirvieran de ayuda para mejorar los problemas detectados durante las sesiones de la Unidad Didáctica, como fueron la escasa participación del alumnado, la poca colaboración entre iguales y la falta de actividades amenas, dinámicas y atractivas para los estudiantes.

### **2.2.2. Contextualización y estado de la cuestión**

Este Proyecto de Innovación se ajusta a la Orden ECD/494/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo del Bachillerato y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón (en adelante, Currículo Oficial de Aragón o currículo aragonés).

De acuerdo con las clases recibidas en el Máster y mis lecturas sobre las metodologías activas que se aplican en el proyecto, se puede afirmar que estas son coherentes con lo que dicta la orden. A continuación, pretendo definir las tres líneas pedagógicas que he desarrollado, explicar en qué consisten, exponer sus aportaciones al proceso de enseñanza-aprendizaje y mostrar algunas propuestas didácticas que las han llevado a cabo con éxito.

En primer lugar, se denomina aprendizaje basado en proyectos (en adelante, ABP) al «conjunto de tareas basadas en la resolución de preguntas o problemas a través de la implicación del alumno en procesos de investigación de manera relativamente autónoma que culmina con un producto final» (Sánchez, 2013, párr.4).

Esas tareas se realizan en grupos colaborativos o cooperativos. El aprendizaje cooperativo se implementa por primera vez en EE. UU. para «influir positivamente sobre el alto nivel de desencuentro y conflictividad que presenta un aula con aprendices procedentes de diferentes partes del mundo, con etnias, lenguas, religiones y culturas diversas» (Cassany, 2004, p.13). Por tanto, esta metodología es muy acorde con los principios de la escuela inclusiva y contribuye a la adquisición de las competencias sociales y cívicas. La principal ventaja de trabajar en grupos colaborativos es la interdependencia positiva que se genera entre sus miembros: «el aprendiz tiene interés en ayudar a sus compañeros a mejorar porque sabe que si ellos aprenden uno también mejora su propio aprendizaje –y la evaluación» (Cassany, 2004, p.15).

Aunque es el mundo anglosajón el que cuenta con más recorrido y experiencia en este campo, el sistema educativo español está adoptando cada vez más este método de enseñanza: «ha ido ganando popularidad en nuestro país por su gran impacto sobre el aprendizaje de los alumnos» (Sánchez, 2013, párr.1).

Los efectos positivos del ABP se han comprobado en numerosas ocasiones a través de los resultados que se han observado. Sánchez (2013) recopila seis estudios científicos que avalan los beneficios de esta metodología, entre los que podemos mencionar: una mayor capacidad para trabajar en equipo, la profundización en los

conceptos teóricos, el desarrollo de un aprendizaje autónomo y de un razonamiento crítico o la transversalidad entre disciplinas. Reverte, Gallego, Molina y Satorre (2007) señalan que mejora la motivación del alumnado, lo que conduce a un mayor rendimiento académico y una mayor dedicación al estudio. Por su parte, Restrepo (2005) concluye que el ABP activa los conocimientos previos, incrementa la retención de conocimientos y favorece las habilidades sociales.

Por otro lado, el ABP implica ciertos retos tanto para el alumnado como para el profesorado. Como indica Sánchez (2013), para los estudiantes puede resultar difícil gestionar bien su tiempo, convertir información en conocimiento o argumentar correctamente sus tesis; mientras que para los docentes implica una carga de trabajo mayor y una evaluación más compleja, además del reto que supone conseguir un equilibrio entre el control del aula y la concesión de autonomía al alumnado.

En segundo lugar, este Proyecto de Innovación implica un uso habitual de las tecnologías de la información y la comunicación (en adelante, TIC). Podemos encontrar varias definiciones, pero «se les tiende a considerar como aquellos instrumentos técnicos que giran en torno a la información y [...] en torno a tres medios básicos: la informática, la microelectrónica y las telecomunicaciones [...] de manera interactiva y interconexiónadas [sic]» (Cabero, 1998, pp.1-2). Las TIC son un recurso frecuentemente utilizado en el ABP hasta el punto de hacerse indispensables, pues un proyecto vinculado estrechamente a la realidad actual no puede obviar las nuevas tecnologías tan presentes en nuestra vida cotidiana.

Un término más reciente, específico para el uso de TIC en educación, es el de TAC (tecnologías del aprendizaje y el conocimiento), «vistas no tanto como instrumento de comunicación sino como herramientas para la realización de actividades para el aprendizaje y el análisis de la realidad circundante del estudiante» (Cabero, 2015, p.23). Parece que este concepto evita el carácter instrumentalista que implica el modelo TIC y se centra en el aprendizaje *por medio de* la tecnología. Como explica Lozano (2011), existe cierto debate sobre qué siglas son las más adecuadas y en algunos entornos se ha optado por utilizar ambas, por lo que nos podemos encontrar, por ejemplo, con un *área TIC/TAC*.

Hay múltiples maneras de utilizar las TIC como recurso didáctico, en cualquier nivel educativo y disciplina, también en la didáctica de lengua y literatura. Así, podemos encontrarnos propuestas tan diversas que van desde el uso de realidad aumentada en literatura infantil y juvenil con el fin de promover la creatividad, la imaginación y la

creación literaria (Moreno y Onieva, 2017), hasta una plataforma *e-learning* que persigue fomentar la lengua gallega dentro de un proyecto de aprendizaje-servicio en 1º y 2º de la ESO (Dans, 2016).

Ahora bien, el uso de las nuevas tecnologías no garantiza unos mejores resultados académicos, como muestra un informe de la OCDE (2015). Las TIC no son una metodología en sí misma, sino un medio para desarrollarla. Por tanto, conviene en primer lugar dotar de sentido y de metodologías efectivas al proyecto.

Pero hay más factores que influyen en el resultado del uso de TIC en el aula: «la formación, estabilidad y motivación del profesorado, la metodología empleada y la implicación del centro [...] son determinantes a la hora de eliminar las barreras de la brecha digital y proporcionar a los estudiantes los conocimientos y herramientas para su desarrollo personal y profesional» (López, 2014, p.158). Tampoco mejorarán las prácticas educativas si las nuevas tecnologías no van acompañadas de innovaciones pedagógicas.

A este respecto, ya se está hablando de *e-learning 2.0*, donde el alumnado no se limita a recibir contenidos y recursos digitales creados o gestionados por el profesorado (como pasa en la primera versión), sino que el estudiante «es quién controla, organiza y autorregula su proceso formativo; convirtiéndose, o mejor dicho debiéndose convertir, en un procesador activo de información» (Barroso y Cabero, 2013, p.81).

En cuanto a los beneficios observados del uso de TIC en la educación, se puede destacar que no solo contribuyen al desarrollo de la competencia digital, sino también a la adquisición de la competencia de aprender a aprender. Además, favorecen «la interacción y la participación de los estudiantes y de los profesores, con unos márgenes de libertad muy altos y a muy bajo coste» (López, 2014, p.166).

El tercer y último pilar metodológico de este Proyecto de Innovación lo constituye la gamificación, también llamada ludificación. Existen varias concepciones del término, pero todas ellas relacionadas con el juego. Según Ripoll, «cualquier actividad que podamos denominar juego tiene que cumplir este trinomio: libertad, placer y finalidad en sí misma. Cualquier propuesta educativa donde esté presente el juego no puede perderlo de vista» (2006, p.15). A lo que añade que el juego no puede constituir el planteamiento de una propuesta didáctica, sino que ha de aparecer casi al final, una vez establecidos objetivos y contenidos.

La definición más aceptada de gamificación es la siguiente: «uso de los elementos y de la mecánica del juego en contextos ajenos al mismo» (Carreras, 2017, p.108). Pero podemos ir más allá, recordando el trinomio del que habla Ripoll, y entender gamificación

como «hacer vivir experiencias de aprendizaje gratificantes usando elementos de juego» (Carreras, 2017, p.108). De esta manera, el componente lúdico no solo se aplica a la actividad en sí misma, sino al resultado, a la experiencia vivida por el alumnado. Si este no percibe la actividad gamificada como un juego, no podemos hablar de gamificación.

Se ha hablado mucho de esta metodología en los últimos años, pero es conveniente señalar, como lo hacen Foncubierta y Rodríguez (2014), que los elementos del juego o el juego en sí mismo han estado presentes desde que existe la escuela. Que ahora constituya una tendencia en educación quizá se deba al auge de la industria del entretenimiento en esta nueva era digital en la que nos vemos inmersos; y al impacto que ha supuesto en la población joven. Los «nuevos modos de comunicación mediante la utilización interactiva con los instrumentos tecnológicos», sumados al hecho de que «los videojuegos suponen el recurso más utilizado para el ocio y el entretenimiento» (Sánchez i Peris, 2015, p.13-15), han animado a muchos docentes a apostar por actividades gamificadas con el fin de despertar interés al alumnado por la materia y mantenerlos motivados.

Son varias las ventajas que nos ofrece esta metodología: aumenta la motivación del alumnado, quien se convierte en el protagonista; permite crear diferentes niveles de dificultad, lo que favorece la atención a la diversidad; la retroalimentación para el alumnado es inmediata; desarrolla la creatividad y se aprende a través de una experiencia divertida (Pisabarro y Vivaracho, 2018). Pero también tiene sus riesgos e inconvenientes: al establecer objetivos muy concretos, de alguna manera se orienta el comportamiento de los estudiantes para conseguir unas metas. Por otro lado, el profesorado tiene que evitar la focalización del alumnado en ganar el juego, así como la frustración que pueda generarse en los perdedores (Marín, Vidal, Peirats y López, 2018).

La gamificación ofrece también muchas posibilidades en el campo de la educación, y estas se multiplican si se acompañan con TIC. Por ejemplo, es habitual el uso de la aplicación *Kahoot!* para evaluar a los alumnos (Pintor, 2017; Marín *et al.*, 2018). Otras dinámicas de gamificación originales son la de Núñez, Cea y Dias (2019), quienes proponen un proyecto transversal en el aula de ELE a partir de una novela negra, y la de Pisabarro y Vivaracho (2018), que han puesto en práctica una *gymkhana* basada en el universo de Harry Potter en una materia sobre programación informática.

A continuación, detallo cómo estas líneas pedagógicas se concretan en mi Proyecto de Innovación:

- **ABP:** todas las actividades se realizan en grupos colaborativos. Asimismo, se establece un objetivo final relacionado con la creación de un producto: un mural



que recoge todo el trabajo realizado. Este mural será expuesto durante las Jornadas de Poesía Intercultural que organiza todos los años el centro, una actividad extraescolar en la que se comparten poemas originarios de todas las nacionalidades presentes en el instituto.

- **TIC:** gran parte del contenido y de las actividades se gestiona a través de Padlet, aplicación orientada al trabajo en equipo. Además, se requiere el uso frecuente de dispositivos informáticos, como el ordenador y el proyector del aula, los portátiles del centro o los móviles del alumnado.
- **Gamificación:** en menor medida que los anteriores, pero también presente. El alumnado tiene que realizar de forma escalonada una serie de tareas para conseguir el objetivo final. Además, tienen que hallar unas contraseñas en una actividad para poder continuar con la siguiente.

### 2.2.3. Objetivos y contenidos

Los objetivos que se pretenden lograr en este proyecto de acuerdo con el Currículo Oficial de Aragón son los siguientes:

– *Objetivos de materia:*

**Obj.LI.6.** Utilizar con solvencia y responsabilidad las tecnologías de la información y la comunicación.

**Obj.LI.9.** Afianzar actitudes de creatividad, flexibilidad, iniciativa, trabajo en equipo, confianza en uno mismo y sentido crítico.

Estos se concretan en una serie de objetivos específicos, encaminados tanto al aprendizaje del alumnado como a la resolución de los problemas observados en la Unidad Didáctica:

– *Objetivos didácticos:*

- Conocer y leer a los poetas más relevantes de finales del siglo XIX: los poetas malditos (Baudelaire, Verlaine y Rimbaud), Walt Whitman y Konstantin Kavafis.
- Realizar un mural sobre los poetas trabajados para exponerlo durante las Jornadas de Poesía Intercultural.
- Ofrecerle al alumnado experiencias en metodologías activas y colaborativas, buscando su motivación y participación
- Usar las TIC como herramienta habitual en el desarrollo de las clases.
- Implicar al alumnado en la actividad cultural del centro.

Los contenidos del currículo que se trabajan son los siguientes:

- *Bloque 1: Procesos y estrategias*
- Lectura y comentario de fragmentos, antologías y obras completas significativas de la literatura universal.
  - *Bloque 2: Los grandes periodos y movimientos de la literatura universal*
- La segunda mitad del siglo XIX: El arranque de la modernidad poética: de Baudelaire al Simbolismo. Lectura de una antología de poesía simbolista.

#### **2.2.4. Materiales y recursos didácticos**

Los libros de texto y los apuntes utilizados son los mismos que en la Unidad Didáctica. Lo novedoso es el uso diario de dispositivos informáticos, tanto ordenadores portátiles dispuestos por el centro como teléfonos móviles del alumnado. La pizarra, el ordenador del aula y el proyector también son de uso frecuente.

Por otra parte, una herramienta fundamental para el desarrollo de las actividades es Padlet, una aplicación de tipo *groupware* o *software* colaborativo. Así se denominan a las herramientas digitales que permiten la gestión de todo un proyecto y la comunicación entre los miembros de un grupo, es decir, sirven para realizar trabajos en grupo (Reverte *et al.*, 2007).

La aplicación permite compartir con el alumnado un muro digital, el cual es interactivo y puede contener texto (actividades, lecturas, opiniones e intervenciones del alumnado por escrito...), vídeo, imagen, enlaces web... Según las preferencias configuradas por el docente, el alumnado puede ver el contenido del muro sin que pueda manipularlo; ver y escribir contenido; o editar, es decir, tener control total del contenido.

Para la creación de los murales, se utilizan cartulinas de colores tamaño DIN A-3, rotuladores, tijeras, pegamento y demás material que el alumnado requiere y el docente estima oportuno.

#### **2.2.5. Actividades y temporalización por sesiones**

Este proyecto se compone de 8 sesiones de 50 minutos cada una.

##### *Sesión 1*

##### 1) Presentación y organización (50 minutos)

La primera sesión se destina completamente a presentar el proyecto al alumnado, desde las razones por las que se ha decidido hacerlo hasta los criterios de evaluación y

calificación. Todo el trabajo que conlleva el proyecto se va a realizar en las horas de clase. También se presenta a los poetas que se van a trabajar y se sitúan en el tiempo.

Se establecen grupos: uno formado por cuatro personas, que se ocupa de los poetas malditos: Baudelaire principalmente, pero también Verlaine y Rimbaud; y dos grupos formados por tres personas (dado que no existe ninguna preferencia por su parte, el docente asigna los poetas restantes: Walt Whitman para un grupo y Konstantin Kavafis para el otro).

Se recuerda al alumnado que serán necesarios sus teléfonos móviles u otros dispositivos electrónicos, así como Internet, para que puedan desarrollarse las actividades correctamente. Para la próxima sesión, los estudiantes deben tener instalada ya la aplicación Padlet y registrarse en ella.

## *Sesión 2*

### 1) Actividad: *Conociendo Padlet* (10 minutos)

Antes de la sesión, el profesor ha compartido un muro de Padlet con el alumnado. En los primeros minutos de la clase, por tanto, se comprueba que todos pueden acceder al muro. También se deja un tiempo para familiarizarse con la aplicación y su funcionamiento.

### 2) Actividad: *Lo comentamos y ya vemos* (40 minutos)

En este primer muro compartido con los estudiantes aparecen tres poemas (correspondientes a los tres poetas principales del tema), unas secciones en blanco para comentar cada poema y una pregunta final de respuesta corta, también para cada uno.

De uno en uno, se lee cada poema y se deja un tiempo para que el alumnado comente sus impresiones por escrito mediante Padlet (ya hemos visto cómo comentar un poema en la Unidad Didáctica). Los mensajes aparecen inmediatamente proyectados en la pantalla del aula y pueden enviarse anónimamente. Después de un breve debate sobre las ideas que han surgido, se contesta de la misma forma a la pregunta del poema que corresponda. La respuesta correcta a la pregunta relativa al poema de Baudelaire es la contraseña para acceder a otro muro, específico para dicho poeta. Aunque este Padlet no estará disponible hasta la próxima sesión. Lo mismo ocurre con los muros de Whitman y de Kavafis y con sus contraseñas.

Con esta actividad se pretende fomentar la participación, mantener motivado al alumnado y despertar su interés a través de componentes lúdicos en las tareas.

### *Sesiones 3 y 4*

#### 1) Trabajo de investigación (100 minutos)

Cada grupo accede al muro de su poeta, ya disponible, con la contraseña obtenida en la sesión anterior. En cada uno de estos tres nuevos muros de Padlet, el profesor ha subido apuntes sobre el autor, enlaces a páginas web con información y datos curiosos (por ejemplo, la influencia del poeta en otras artes, películas sobre su vida o canciones de sus poemas)

La tarea de cada grupo es realizar un trabajo de investigación sobre la vida y obra del poeta asignado. A partir de este, redactan dos textos: uno relativo a la biografía y otro relacionado con las características de su escritura y obras relevantes.

Para guiar a los estudiantes en su trabajo, cada muro presenta secciones en blanco que tienen que completar y que les sirven de guion para recoger la información más importante. Estas secciones llevan los títulos: «Biografía: diez hechos en su vida que no pueden faltar», «Obra: cinco palabras clave que la definan» y «Obras publicadas (título y año)».

### *Sesión 5*

#### 1) Actividad: *Traficando con la información* (50 minutos)

Una vez realizado el trabajo de investigación y redactados los textos, cada grupo expone esta información al resto, de manera que toda la clase conozca la vida y obra de todos los poetas que forman parte del proyecto. Para la exposición, se les deja elegir entre nombrar un portavoz o repartirse el discurso entre todos los miembros del grupo. Todos deciden la segunda opción.

Con el fin de mantener la atención del alumnado y favorecer la escucha activa, en los muros de Padlet se han añadido previamente una serie de preguntas relacionadas con la información que exponen los diferentes grupos. En el muro de Whitman, por ejemplo, se han subido preguntas acerca de Kavafis y de los poetas franceses. Ocurre lo mismo con el resto de grupos.

Después de cada exposición, el docente interviene para asegurarse de que las preguntas han sido contestadas correctamente. También añade o corrige la información del alumnado cuando es preciso.

## *Sesión 6*

### 1) Actividad: *Leyendo se entiende el poema* (50 minutos)

A partir de este momento, el grupo de los poetas malditos centra su atención y trabajo solo en Baudelaire. Antes de la clase, el profesor ha añadido tres poemas de cada autor a su muro correspondiente. A estos textos, cada grupo tiene que añadir tres más, buscando de forma autónoma en el libro de texto, los apuntes subidos o Internet.

El objetivo es leer todos los poemas posibles de los autores y elegir uno para plasmarlo en el mural. Puede ser un poema completo, una estrofa o varios versos. También pueden seleccionar fragmentos de diferentes poemas. La elección es al gusto de cada grupo, aunque se tienen que ver reflejadas en el poema algunas de las características poéticas recogidas en los textos redactados en las sesiones anteriores.

## *Sesiones 7 y 8*

### 1) El producto final (90 minutos)

Las dos últimas sesiones se dedican completamente a la confección de los murales. Cada grupo tiene que incluir obligatoriamente en su mural los textos redactados durante las sesiones 3 y 4, además del poema o fragmento elegido en estas últimas clases. En los muros de Padlet se les ha reservado un espacio para poder aportar durante las sesiones del proyecto ideas sobre el diseño del mural, así como para pedir materiales que necesiten. El docente supervisa todo el proceso, aclarando sus dudas y aconsejando en sus decisiones.

Las creaciones se expondrán en el vestíbulo del centro durante las Jornadas de Poesía Intercultural y después permanecerán colgadas en el aula de Lengua Castellana y Literatura.

### 2) Cuestionario (10 minutos)

Para finalizar la sesión 8, se entrega al alumnado un cuestionario para que evalúe el proyecto y la actividad docente. La encuesta combina preguntas abiertas y cerradas, estas últimas de tipo escala numérica o de opción múltiple. Algunos ejemplos son: «El uso de TIC ha contribuido a que las clases sean amenas y motivadoras» o «¿Qué te ha gustado más del proyecto? Indica con una cruz». Los resultados han servido para valorar el desarrollo del proyecto y su alcance.

## 2.2.6. Evaluación

### *Criterios y estándares*

El criterio de evaluación y estándar de aprendizaje evaluable fijados por el Currículo Oficial de Aragón que se evalúan en este Proyecto de Innovación son:

- **Crit.LI.2.2.** Realizar trabajos críticos sobre la lectura de una obra significativa de una época, interpretándola en relación con su contexto histórico y literario, obteniendo la información bibliográfica necesaria y efectuando una valoración personal.
  - **Est.LI.2.2.1.** Realiza trabajos críticos sobre una obra leída en su integridad, relacionándola con su contexto histórico, social y literario y, en su caso, con el significado y la relevancia de su autor en la época o en la historia de la literatura y consultando fuentes de información diversas.

### *Instrumento de evaluación*

Se utiliza una rúbrica para evaluar al alumnado durante el Proyecto de Innovación de acuerdo con los estándares mencionados. La rúbrica recoge tanto la observación (durante las exposiciones orales) como la corrección de las producciones (tareas en los muros de Padlet, elementos que componen el mural). Algunos de los puntos que se incluyen son, por ejemplo: «Expone a sus compañeros la información más relevante sobre la vida y obra de un poeta de forma clara y ordenada» y «Redacta textos sobre la vida y obra de un poeta a partir de la consulta de fuentes de información diversas».

### *Criterios de calificación*

La calificación obtenida forma parte de la nota del portafolio, que constituye el 70% de la calificación global de la materia.

## 2.2.7. Resultados

Todos los grupos obtuvieron un resultado notable: todas las tareas se completaron y los productos finales quedaron listos para su exposición en las Jornadas de Poesía Intercultural. El aspecto que les faltó por mejorar fue la gestión del tiempo, ya que no todos los grupos acabaron las tareas en el tiempo establecido. Hubo algún texto de los murales que se terminó después de la sesión 4. Asimismo, dos de los tres equipos tuvieron

que dar los últimos retoques al mural una sesión después de la entrega final, cuando yo ya había terminado mis prácticas.

En cuanto al comentario de poemas en gran grupo, la participación fue mayor que en la Unidad Didáctica. Si bien es cierto que no todos utilizaron la aplicación para compartir su opinión, sí lo hicieron de forma oral.

Las exposiciones se realizaron correctamente y todos los grupos se repartieron el discurso entre sus integrantes, por lo que, al final, todos intervinieron. En esta misma sesión, la quinta, no solo trabajamos la expresión oral, sino también la escucha activa, ya que todos los grupos permanecieron atentos a los discursos de los demás y contestaron adecuadamente a las preguntas formuladas en Padlet.

Por otro lado, observé que, en general, el alumnado no estaba acostumbrado a tomar notas en clase. Las correcciones e información extra que les proporcioné tras cada exposición oral solo se vieron reflejadas en los textos finales de uno de los tres grupos. Los otros dos no tomaron notas, por lo que mis indicaciones quedaron olvidadas y la corrección de sus propios textos fue mínima.

En la última sesión se ausentaron dos alumnos. Por tanto, igual que ocurrió en la Unidad Didáctica, el cuestionario de evaluación fue completado por ocho de los diez estudiantes. Tras analizar los resultados, puedo concluir que el aspecto que más gustó del proyecto es el trabajo en grupo, señalado por todos los encuestados. Lo siguiente más valorado es el uso de las TIC y la creación de un producto final. Por último, el comentario de poemas tiene un voto. Las opciones que ningún estudiante marcó son: «Investigación sobre autores», «No me ha gustado nada» y «Otros».

Por unanimidad, todos prefieren el enfoque desde el que se han trabajado los poetas de finales del siglo XIX, es decir, el temario del Proyecto de Innovación; frente al enfoque aplicado en el estudio de los poetas vanguardistas, trabajados en la Unidad Didáctica. Las razones que dan son diversas, pero principalmente porque en el Proyecto de Innovación el propio alumnado ha trabajado el contenido de la materia y, además, lo ha hecho en grupo. Por otra parte, las actividades han resultado más amenas y se ha dedicado más tiempo a trabajar los poetas y sus obras.

En el apartado de sugerencias, solo dos estudiantes contestaron. Las dos respuestas tienen que ver con el uso de las TIC, pues resultaron muy positivas para su aprendizaje y creen que se deben seguir utilizando en el aula.

Por último, las afirmaciones con las que el alumnado está más de acuerdo son: «Se ha trabajado bien en equipo, todas las personas del grupo han colaborado y estoy

contento con el resultado» y «En general, me ha gustado el proyecto, tanto su desarrollo como el resultado»; seguidas de «Se deberían hacer más proyectos de este tipo en el instituto». Por otro lado, ante la afirmación «Prefiero las clases donde el/la profesor/a explica la teoría y el alumnado escucha y toma notas» se ha contestado «Indiferente» o «En desacuerdo», señaladas 4 veces cada una.

### **2.2.8. Reflexión crítica sobre la puesta en práctica del Proyecto de Innovación e Investigación**

Tras los resultados de las encuestas y mi propia vivencia en el aula, considero que este Proyecto de Innovación tuvo buena acogida por parte del alumnado. Aunque les ofrecí la alternativa de montar un vídeo en lugar de elaborar un mural, prefirieron lo segundo, es decir, la idea original. Por otro lado, creo que el hecho de participar con sus creaciones en las Jornadas de Poesía Intercultural contribuyó a su motivación por realizar las actividades propuestas hasta el final.

En cuanto a los resultados ya mencionados, quizá fue necesario un mayor control del aula por mi parte, ya que podría haber evitado los retrasos en la realización de las tareas o la poca atención a mis correcciones. Por otro lado, el aumento de participación en los comentarios de poemas y la colaboración de todos en las exposiciones orales fueron de los momentos más gratificantes para mí, pues considero que se cumplieron mis objetivos.

De todo el proyecto, el verdadero reto para mí resultó ser el uso de las TIC, elemento que más inconvenientes me generó. En primer lugar, me llevó mucho tiempo y dedicación el trabajo previo, es decir, la digitalización del material, la búsqueda de recursos web y la creación de los muros en Padlet. En segundo lugar, hubo dificultades técnicas: la red Wi-Fi estaba restringida al alumnado y este se mostró reacio a utilizar sus móviles particulares.

El lado positivo es que todo terminó solucionándose y los estudiantes colaboraron en la búsqueda de alternativas. Por ejemplo, se encargaron de pedir y tomar prestados los portátiles disponibles en el centro y de repartirlos equitativamente entre los grupos; hechos que favorecieron el aprendizaje colaborativo y la cohesión de todo el grupo.

Una última cuestión sobre las TIC tiene que ver con la aplicación Padlet. Al principio, percibí bastante indiferencia en el alumnado. Sin embargo, una vez presentada en clase y vistas sus funcionalidades, despertó bastante curiosidad. Algunos que todavía



no se habían descargado la aplicación, lo hicieron en clase y se unieron a la actividad: les había llamado la atención y querían ser partícipes de esta propuesta.

En cuanto a mi experiencia con la evaluación, aprendí de mis fallos de la Unidad Didáctica y realicé una rúbrica para las exposiciones orales más simple y manejable. Además, me centré en el contenido de las exposiciones: incluye todo lo importante, hay coherencia y cohesión en el discurso, el lenguaje es adecuado... He llegado a la conclusión de que es mejor realizar un buen número de exposiciones orales durante el curso y evaluar un aspecto concreto en cada una de ellas de forma periódica; en lugar de hacer pocas y evaluarlo todo de una vez.

En conclusión, la implementación de mi Proyecto de Innovación en el aula fue positiva. El alumnado estuvo más motivado y las actividades resultaron ser para ellos más amenas. También quedaron satisfechos con el trabajo realizado y con la forma de aprender y abordar el contenido teórico. Por otra parte, la participación del alumnado en gran grupo mejoró, aunque podría haber sido mayor. Sería necesario seguir trabajando para conseguir una participación frecuente por parte de todo el alumnado.

### 3. REFLEXIÓN CRÍTICA SOBRE LAS RELACIONES EXISTENTES ENTRE LA ELABORACIÓN Y EL DESARROLLO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA Y EL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN DOCENTE

La Unidad Didáctica y el Proyecto de Innovación desarrollados en mis prácticas están estrechamente relacionados. En primer lugar, porque he tenido la oportunidad de implementar ambos diseños en el mismo grupo y la misma materia. Por otro lado, he tenido mucha libertad para planificar y desarrollar las actividades, así como para concretar los contenidos curriculares. Todo ello ha favorecido que en ambos proyectos haya una relación de continuidad, una evolución positiva, en varios sentidos.

El Proyecto de Innovación me ha servido para cambiar aquellos aspectos que he considerado que no funcionaron en la Unidad Didáctica. Aspectos que tienen que ver con la metodología, los recursos didácticos o la evaluación.

En relación con esto, los resultados de las primeras encuestas a mi alumnado en relación con la evaluación de la Unidad Didáctica y labor docente fueron realmente útiles, ya que a partir de ellos pude averiguar sus intereses y las líneas metodológicas que habían funcionado. Elaboré mi Proyecto de Innovación con base en estos resultados y en lo que observé durante las sesiones. Así, desarrollé aquellas metodologías activas que habían tenido éxito en la Unidad Didáctica, pero esta vez de forma habitual y en profundidad.

Por esta razón, las lecciones magistrales participativas prácticamente desaparecieron en el Proyecto de Innovación, en favor al trabajo colaborativo y autónomo; lo cual fue valorado positivamente por los estudiantes. El uso de las TIC se incrementó notablemente en el *Practicum* III, lo que también agradecieron. Es más, el alumnado consideró que la presencia de nuevas tecnologías debería ser algo habitual en el centro; eso sí, siempre que este disponga de ellas y no tengan que recurrir a sus dispositivos personales.

Como se ha podido comprobar, los resultados del Proyecto de Innovación fueron positivos y tanto el alumnado como yo percibimos un cambio para mejor.

Por otra parte, la poesía ha sido un elemento principal de cohesión entre los dos proyectos. Considero que el trabajo realizado ha servido para acercar el género lírico al alumnado y ha supuesto un pequeño paso en la animación a la lectura. En este aspecto, los comentarios de poemas realizados en el aula han sido de utilidad, ya que he podido observar un cambio en los estudiantes: de la indiferencia inicial ante la lectura de un poema, al hecho de disfrutar con su análisis y la indagación sobre sus posibles significados. Cabe señalar que ya había un interés previo por una parte del alumnado, aunque más por la poesía actual que por la que entendemos como clásica o universal. En cualquier caso, espero que la concepción del alumnado sobre la poesía haya cambiado para mejor.

Por último, los dos proyectos han supuesto un reto para mí. En primer lugar, el contenido de Literatura Universal es muy amplio y no estaba familiarizado con varios de los temas. Por tanto, he dedicado una parte significativa de las prácticas a leer e investigar sobre los movimientos literarios, autores y obras que se iban a trabajar en el aula.

Respecto a la Unidad Didáctica, ha sido la primera que he elaborado e implementado en un aula real. La responsabilidad que esto conlleva, sumada a la inexperiencia en la docencia, ha significado un reto tanto personal como profesional.

Con todo, quizá ha sido el Proyecto de Innovación el que ha requerido un mayor esfuerzo y dedicación. La investigación, primero; la digitalización del contenido y los problemas técnicos, después, me han servido para superarme y para aprender a desenvolverme en el aula. Gracias a este periodo de prácticas, me he dado cuenta de en qué consiste la labor del docente, de todo lo que implica esta profesión.

#### 4. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE FUTURO EN EL ÁREA DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA Y LITERATURA UNIVERSAL

##### 4.1. Conclusiones sobre la formación recibida en el Máster

La realización de este Máster ha contribuido de forma muy significativa a mi formación. Como he comentado en la introducción de este TFM, había dado clases de español anteriormente, aunque sin haber estudiado nada sobre pedagogía o didáctica de la lengua y de la literatura. El Máster me ha formado en estos ámbitos, lo que me ha hecho replantear el enfoque de mis clases y tener en cuenta muchas más cuestiones que las que consideraba en un principio.

En primer lugar, he conocido todo lo relativo a la legislación educativa, lo cual es imprescindible, pues es la base de toda planificación y actuación educativas. Gran parte de los trabajos realizados a lo largo del curso requerían una base legal, por lo que he acabado por conocer en profundidad tanto las leyes nacionales como autonómicas.

Este Máster también me ha aportado una base teórica sólida sobre pedagogía y sobre didáctica relativa a mi especialidad. Antes de realizar el Máster, tenía buenos conocimientos sobre la materia gracias al Grado de Filología Hispánica, pero sabía muy poco de pedagogía. Por eso ha sido especialmente relevante este Máster: he aprendido sobre metodologías activas e innovadoras, sobre las necesidades del alumnado actual y sobre modelos educativos eficaces y necesarios en el sistema escolar español.

La parte de formación en psicología ha sido también importante. Es fundamental que un docente conozca a su alumnado, la etapa por la que está pasando, sus intereses y necesidades. Considero que un buen entendimiento con el alumnado es positivo para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este Máster me ha dado algunas claves para evitar el enfrentamiento y favorecer la buena comunicación y convivencia con y entre el alumnado.

En mi opinión, los módulos *Practicum* II y III han sido los más relevantes en mi formación. Ha sido en las prácticas donde he podido impartir realmente clase, observar tanto mis aciertos como mis errores, trabajar para evitar estos últimos y mejorar mis habilidades. Ahora bien, no resto importancia a las clases previas, pues han sido la base teórica que me ha permitido desarrollar positivamente las prácticas.

También es cierto que ciertos aspectos organizativos del Máster podrían haberse gestionado mejor y he observado ciertas incoherencias. Por ejemplo, la metodología que se nos pide aplicar en nuestros proyectos y se recomienda para nuestro futuro docente no ha sido aplicada en nuestra propia aula o se ha hecho de forma excepcional. Asimismo,

gran parte de la evaluación ha consistido en exámenes tipo test o trabajos escritos, pruebas que no favorecen la adquisición o el desarrollo de todas las competencias que necesitamos para ejercer la docencia.

En definitiva, a lo largo de este curso he aprendido sobre lo que significa ser un docente, sobre el trabajo, las destrezas y la responsabilidad que implica esta profesión. En este sentido, el Máster es la base sobre la que construir mi camino en la docencia. Considero que es el inicio de mi aprendizaje, y este continuará conforme trabaje y acumule experiencia. Además, la labor docente requiere una continua actualización e investigación en la que nunca se deja de aprender.

#### 4.2. Reflexión sobre la profesión docente

Actualmente, nos encontramos en una era digital que nos ofrece multitud de posibilidades en cualquier ámbito, incluyendo el educativo, pero también el del entretenimiento. El alumnado, especialmente el de Educación Secundaria, está totalmente inmerso en este contexto. Por tanto, el primer reto al que se enfrenta el profesorado es conocer al alumnado y entender su mundo, lo que implica preocuparse por sus intereses, motivaciones, preocupaciones... Si no logramos conectar con el alumnado, va a ser difícil que aprenda con nosotros.

Por otra parte, el hecho de que fuera del aula haya muchas opciones de ocio, y también distracciones, complica la labor de un docente. Con tantos estímulos externos, no es fácil despertar la curiosidad de los estudiantes, mantener el interés por la materia o motivarlos en su aprendizaje.

En relación con esto, el profesorado de Lengua Castellana y Literatura o de Literatura Universal tiene el reto añadido de fomentar la lectura, entendiendo esta no solo como instrumento para su formación sino también como fuente de placer y disfrute. Considero que incidir en esto último es clave para conseguir nuevos jóvenes lectores.

Tanto mi Unidad Didáctica como mi Proyecto de Innovación han girado en torno a la poesía y he comprobado por mí mismo el poco hábito lector de mi alumnado y, especialmente, el poco interés que despierta el género lírico.

Cabe señalar también que la docencia consiste en formar personas, personas muy diferentes entre sí, cada una con su lengua, cultura, tradiciones, intereses, habilidades, recursos, contexto familiar y social... particulares. En un sistema en el que la ratio de alumnado por clase tiende a aumentar, es un verdadero desafío lidiar con la diversidad

presente en un aula. Sin embargo, hay que atenderla y favorecer una educación inclusiva que permita igualdad de oportunidades, así como una buena convivencia en el aula.

#### 4.3. Propuestas de futuro para la enseñanza de la Lengua y la Literatura

A través de las clases y las prácticas del Máster, he detectado los retos en la enseñanza que acabo de mencionar, pero también he planteado propuestas que ayuden a superarlos.

Para lograr un buen entendimiento y complicidad con el alumnado, considero fundamental una buena acción tutorial. Es cierto que no es fácil atender a cada estudiante y conectar con todos ellos, pero hay herramientas o recursos de los que disponemos. Por ejemplo, programas como *Hermano Mayor* o las *Cotutorías Afectivas* favorecen una mayor implicación con el alumnado. El simple hecho de preguntar en clase por los intereses de los estudiantes es ya un gran paso. Que estos intereses se puedan transformar en recursos didácticos o en contenido para trabajar en el aula sería ideal.

A modo de ejemplo, en clase de Lengua o de Literatura se pueden utilizar las historias que gustan al alumnado, ya provengan de libros, series de televisión o cómics, o incluso la música que escuchan a diario. A través de estos textos, se pueden trabajar las destrezas lingüísticas y también los elementos transversales.

Precisamente, trasladar temas de interés al aula puede suponer una mayor implicación y motivación del alumnado por la materia. Otra forma de conseguir esto es mediante metodologías activas, como las utilizadas en mi Proyecto de Innovación, que permiten al alumnado ser el protagonista de su aprendizaje y participar de forma activa en este proceso.

Respecto a la animación a la lectura, y en concreto, de poesía, en mis prácticas recurrí a varias estrategias. Por ejemplo, establecí conexiones entre los poemas trabajados y otros medios más cercanos al alumnado como series de televisión populares. El trabajo de investigación también puede despertar el interés por autores y obras no conocidas. Asimismo, la realización de un proyecto artístico relacionado con la literatura y su proyección en una actividad cultural del centro, las Jornadas de Poesía Intercultural, ha sido una buena manera de fomentar la lectura a todo el alumnado del instituto, no solo a mi grupo.

Por último, la atención a la diversidad es algo necesario e ineludible para un docente. Aunque el Departamento de Orientación de cada centro se ocupa en gran medida de la diversidad en el aula, considero que el profesorado tiene que atenderla también

durante la impartición de su materia. Para ello, es importante que ya en el diseño de la programación didáctica se tenga en cuenta la diversidad del aula en concreto y se incluyan propuestas que favorezcan la inclusión.

En la didáctica de Lengua o de Literatura, la tertulia dialógica y el debate son buenas formas de dar voz a todo el alumnado, fomentar la escucha y el respeto ante opiniones diferentes, al mismo tiempo que se trabajan los contenidos curriculares. De forma más general, el aprendizaje colaborativo y la educación intercultural son principios que también contribuyen a la inclusión.

## 5. BIBLIOGRAFÍA

### 5.1. Referencias bibliográficas

- Acaso, M. (2012). *Pedagogías invisibles: El espacio del aula como discurso*. Madrid: La Catarata
- Acaso M. y Megías, C. (2017). *Art Thinking. Cómo el arte puede transformar la educación*, Barcelona: Paidós.
- Aronson, E. (1978). *The Jigsaw Classroom*, Oxford: Sage.
- Barroso, J. y Cabero, J. (2013). Replanteando el e-learning: hacia el e-learning 2.0. *Campus Virtuales*, 2, 76-87. Recuperado de <http://www.uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/40>
- Cabero, J. (1998): Impacto de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en las organizaciones educativas. *Enfoques en la organización y dirección de instituciones educativas formales y no formales*. Recuperado de <https://cmaspublish2.ihmc.us/rid=1MZF0MGPJ-DW0C5J-NB1S/TICS%20EN%20EDUCACION.pdf>
- Cabero, J. (2015). Reflexiones educativas sobre las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*, 1, 19-27. Recuperado de <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/32285>
- Carreras, C. (2017). Del *homo ludens* a la gamificación. *Quaderns de filosofia*, IV(I), 107-118. Recuperado de <https://ojs.uv.es/index.php/qfilosofia/article/view/9461/9472>
- Cassany, D. (2004). Aprendizaje cooperativo para ELE. *Actas del programa de formación para profesorado de español como lengua extranjera 2003-2004*, 11-30. Recuperado de <https://www.upf.edu/documents/2853238/0/AprCoo04.pdf/4c84be3f-7897-404c-8b13-b8afb805a145>
- Cassany, D. (2006). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*, Barcelona, Paidós.
- Chambers, A. (2007). *El ambiente de la lectura*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Dans Álvarez de Sotomayor, I. (2016). Aprender Lengua y Literatura gallega usando TIC-TAC. *Aprendizajes plurilingües y literarios. Nuevos enfoques didácticos*, 962-968. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5876548>

- Foncubierta, J. M. y Rodríguez, C. (2014). Didáctica de la gamificación en la clase de español. *EdiNumen*. Recuperado de <http://blog.edinumen.es/index.php/2014/12/12/didactica-de-la-gamificacion-en-la-clase-de-espanol/>
- Jiménez Rodríguez, M. A. (2011). *Cómo diseñar y desarrollar el currículo por competencias: guía práctica*, Madrid: PPC.
- López Martínez, A. (2014). Proyectos de innovación para integrar las TIC en la formación inicial docente. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 44, 157-168. Recuperado de <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/46197>
- Lozano, J. M. (2008). La Web 2.0. Avances en Supervisión Educativa. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación en España*, 8. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/ThinkEPI/article/view/30465>
- Marín Suelves, D., Vidal Esteve, M. I., Peirats Chacón, J., y López Marí, M. (2018). Gamificación en la evaluación del aprendizaje: valoración del uso de Kahoot!. *Innovative strategies for Higher Education in Spain*, 8-17. Recuperado de <http://www.adayapress.com/wp-content/uploads/2018/04/ched2.pdf>
- Moreno, N., y Onieva, J. (2017). Herramientas y propuestas de innovación basadas en la tecnología de realidad aumentada aplicadas a la literatura infantil y juvenil. *Tejuelo*, 25(1), 217-244. Recuperado de <https://relatec.unex.es/revistas/index.php/tejuelo/article/view/2268>
- Moreno, V. (2004). *El deseo de escribir*, Pamplona: Pamiela.
- Núñez Sabarís, X., Cea Álvarez, A. M., y Dias, A. S. (2019). Literatura por tareas y gamificación: novela policíaca y geografías culturales. Recuperado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/60231>
- OECD (2015). *Students, Computers and Learning: Making the Connection*. PISA, OECD. Publishing: Paris. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1787/9789264239555-en>
- Pintor Díaz, P. (2017). Gamificando con Kahoot en evaluación continua. *Infancia, Educación y Aprendizaje*, 3(2), 112-117. Recuperado de <https://revistas.uv.cl/index.php/IEYA/article/view/709>
- Pisabarro Marrón, A. M. y Vivaracho, C. E. (2018). Gamificación en el aula: gincana de programación. *ReVisión: Revista de Investigación en Docencia Universitaria de la Informática*, 11(1), 85-93. Recuperado de



<http://www.aenui.net/ojs/index.php?journal=revision&page=article&op=view&path%5B%5D=402&path%5B%5D=593>

- Restrepo, B. (2005). Aprendizaje Basado en Problemas (ABP): Una Innovación Didáctica para la Enseñanza Universitaria. *Educación y Educadores*. *Educación y Educadores*, 8, 9-19. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2040741>
- Reverte Bernabeu, J.R., Gallego Sánchez, A.J, Molina Carmona, R. y Satorre Cuerda, R. (2007). El aprendizaje basado en proyectos como modelo docente. Experiencia interdisciplinar y herramientas groupware. *Actas de las XIII Jornadas de Enseñanza Universitaria de la Informática*. Recuperado de <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/1808>
- Ripoll, O. (2006). El juego como herramienta educativa. *Educación social: Revista de intervención socioeducativa*, (33), 11-27. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/viewFile/165533/373756>
- Sánchez, J. (2013). Qué dicen los estudios sobre el aprendizaje basado en proyectos. Recuperado de [http://www.estuaria.es/wp-content/uploads/2016/04/estudios\\_aprendizaje\\_basado\\_en\\_proyectos1.pdf](http://www.estuaria.es/wp-content/uploads/2016/04/estudios_aprendizaje_basado_en_proyectos1.pdf)
- Sánchez i Peris, F. (2015). Gamificación. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 16(2), 13-15. Recuperado de <http://gamisolution.es/wp-content/uploads/2016/06/gamificaci%C3%B3n.pdf>

## 5.2. Marco legal

- Boletín Oficial del Estado (2013), *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa* (LOMCE, BOE de 10 de diciembre de 2013). Modificación de *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (LOE). Recuperado de <http://www.educaragon.org/Files/Files/UserFiles/File/Normativa%20LOMCE/LOMCE.pdf>
- Boletín Oficial de Aragón (2016), Orden ECD/494/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo del Bachillerato y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. Recuperado de [http://www.educaragon.org/HTML/carga\\_html.asp?id\\_submenu=60](http://www.educaragon.org/HTML/carga_html.asp?id_submenu=60)

### 5.3. Recursos didácticos

Arévalo, B., Ayala, Ó., Duran, M., López, A., Martín C., Rico, A. (2009). *Literatura Universal*, Barcelona: Casals.

Bosque, I., Martínez, J. A., Muñoz, F., Rodríguez, J., Sarrión, M. A., Ynduráin, D. (2004). *Lengua Castellana y Literatura 2º Bachillerato*, Madrid: Akal.

Dinora940. (7 de abril de 2012). LAS VANGUARDIAS. [Archivo de vídeo]. Recuperado de [https://www.youtube.com/watch?v=Qd\\_xb6JoKWM&t=6s](https://www.youtube.com/watch?v=Qd_xb6JoKWM&t=6s)

González Galilea, J. (Sin fecha). Cómo convertir una clase de Literatura en una performance de Dadaísmo. *Revista Hypérbole*. Recuperado de <http://hyperbole.es/2015/04/como-convertir-una-clase-de-literatura-en-una-performance-de-dadaismo/>

IES Avempace (Sin fecha), *LUBAC-Literatura Universal-Optativa de Bachillerato*. Recuperado de: <http://www.avempace.com/articulo/LU-literatura-universal-optativa-2-bachillerato>

Lahera, A., Lobato, R. (2015). *Literatura Universal*, Madrid: Oxford.

Moreno, R. (11 de febrero de 2013). Manifiestos vanguardistas [Mensaje en un blog] Recuperado de [http://rosamorenolengua.blogspot.com/2013/02/manifiestos-vanguardistas\\_11.html](http://rosamorenolengua.blogspot.com/2013/02/manifiestos-vanguardistas_11.html)

Rico, F. (2009). *Mil años de poesía europea*, Barcelona: BackList.