



Máster de Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria,  
Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas,  
Artísticas y Deportivas

*Especialidad de Lengua Castellana y Literatura*

A.A. 2015/2016

***Trabajo de Fin de Máster***  
**Modalidad A**

***La Venus 2.0:***  
***Propuesta didáctica de motivación***  
***a través de la lírica amorosa***

*The Venus 2.0:*  
*A didactic motivational proposal*  
*by using the love poetry*



**TUTOR:** Profesor Luis Sánchez Laílla  
**ALUMNA:** Stefania Demasi, NIA: 724451

*A mi familia,  
personas y docentes que una vez más han sostenido mi  
vuelo en los cielos de la educación y de la cultura.*

## Índice

1	<b>“Cancionero mediterráneo”: de Italia a España por un sueño..</b>	5
2	<b>Valoración crítica de las asignaturas del Máster.....</b>	7
2.1	<b>Bloque de las asignaturas comunes.....</b>	7
2.1.1	<i>Contexto de la actividad docente.....</i>	7
2.1.2	<i>Interacción y convivencia en el aula.....</i>	8
2.1.3	<i>Procesos de enseñanza-aprendizaje.....</i>	9
2.2	<b>Bloque de las asignaturas propias de la especialidad.....</b>	10
2.2.1	<i>Diseño curricular de Lengua Castellana y Literatura y de Latín y Griego.....</i>	10
2.2.2	<i>Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje en las especialidad de Lengua Castellana y Literatura/Latín y Griego.....</i>	11
2.2.3	<i>Contenidos disciplinares de literatura.....</i>	12
2.2.4	<i>Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Lengua Castellana y Literatura.....</i>	13
2.2.5	<i>Evaluación e innovación docente e investigación educativa en Lengua Castellana y Literatura.....</i>	14
2.3	<b>Bloque de las asignaturas optativas generales.....</b>	15
2.3.1	<i>Atención a los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo.....</i>	15
2.3.2	<i>Tecnologías de información y comunicación para el aprendizaje.....</i>	16
2.4	<b>Prácticum I, II y III.....</b>	17
2.4.1	<i>Prácticum I. Integración y participación en el Centro y fundamentos del trabajo en el aula.....</i>	17
2.4.2	<i>Prácticum II. Diseño curricular y actividades de aprendizaje en Lengua Castellana y Literatura y Prácticum III. Evaluación e innovación de la docencia e investigación educativa en Lengua Castellana y Literatura.....</i>	18
3	<b>Justificación de la selección de los proyectos didácticos.....</b>	19
3.1	<b>Relaciones existentes entre los proyectos.....</b>	20
3.2	<b>La Unidad Didáctica.....</b>	20
3.2.1	<i>Justificación y descripción.....</i>	20
3.2.1.1	<u>Título.....</u>	20

3.2.1.2	<u>Orientaciones metodológicas</u> .....	21
3.2.1.3	<u>Vinculación a los documentos oficiales</u> .....	22
3.2.1.4	<u>Aspectos contextuales relevantes</u> .....	22
3.2.1.5	<u>Competencias clave</u> .....	22
3.2.1.6	<u>Objetivos específicos</u> .....	23
3.2.1.7	<u>Contenidos curriculares</u> .....	24
3.2.2	<i>Metodología</i> .....	24
3.2.2.1	<u>Secuenciación y temporalización de los contenidos</u> .....	24
3.2.2.2	<u>Actividades didácticas</u> .....	25
3.2.2.3	<u>Actividades complementarias y extraescolares</u> .....	28
3.2.2.4	<u>Atención a la diversidad</u> .....	28
3.2.2.5	<u>Materiales y recursos</u> .....	29
3.2.3	<i>Evaluación</i> .....	29
3.2.3.1	<u>Características generales</u> .....	29
3.2.3.2	<u>Criterios específicos e indicadores mínimos</u> .....	30
3.2.3.3	<u>Métodos e instrumentos</u> .....	32
3.2.3.4	<u>Criterios de calificación</u> .....	32
3.3	<b>El Proyecto de Investigación Educativa e Innovación de la Docencia</b> .....	32
3.3.1	<i>Descripción y justificación</i> .....	32
3.3.2	<i>Estado de la cuestión y marco teórico</i> .....	33
3.3.2.1	<u>El valor de la lectura en el contexto legislativo actual</u> ....	33
3.3.2.2	<u>“La utilidad de lo inútil”: El debate internacional sobre la enseñanza de las Humanidades</u> .....	34
3.3.2.3	<u>La juventud de la sociedad 2.0</u> .....	36
3.3.3	<i>Objetivos específicos</i> .....	37
3.3.4	<i>Metodología: orientaciones y desarrollo</i> .....	38
3.3.5	<i>Evaluación y análisis de los resultados</i> .....	40
4	<b>Reflexiones personales sobre la actuación docente</b> .....	42
4.1	<b>Puesta en práctica de la Unidad Didáctica</b> .....	42
4.2	<b>Puesta en práctica del Proyecto de Investigación Educativa e Innovación de la Docencia</b> .....	45
5	<b>De España a Italia con un bagaje de experiencia: Propuestas de futuro</b> .....	47
6	<b>Bibliografía y otros recursos</b> .....	50

## 1 “Cancionero mediterráneo”: de Italia a España por un sueño

Antes de presentar las experiencias que he podido ir madurando gracias al Máster en Profesorado, considero significativo remitirme brevemente al “cancionero mediterráneo” que recoge las vivencias personales que me han llevado a cursarlo.

Me llamo Stefania Demasi y soy italiana. Desde que nací he estado rodeada de docentes, ya que tanto mi padre como mi madre han dedicado sus vidas a la enseñanza, mi padre como profesor de matemáticas en la escuela secundaria obligatoria y mi madre como maestra de primaria. Su ejemplo educativo ha sido fundamental para mí, no solo por aprender fomentando mi imaginación y sensibilidad a la cultura sino también por orientar mi visión de la profesión docente.

En especial, mi madre ha sido mi propia maestra; sus mapas visuales con las que nos explicaba la gramática italiana, las historias que creábamos a partir de palabras aparentemente sin relación, “binomios fantásticos” (Rodari, 1983), y su sensibilidad humana han inciso positivamente tanto en mi aprendizaje como en mi formación como persona. En cuanto a mi padre como profesor, he podido apreciar su actitud rigurosa pero siempre basada en un enfoque lúdico, con el que lograba que sus alumnos y alumnas aprendieran las matemáticas de forma original y divertida, realmente inolvidable. En fin, he experimentado directamente desde pequeña la gran utilidad de aprender a través de metodologías interdisciplinares y lúdicas, así como la importancia de establecer relaciones humanas profundas, elementos que ahora observo y valoro desde la perspectiva de la docente que se acerca a sus discípulos potenciales.

Ahora bien, después del *Liceo Scientifico*, parecido al Bachillerato de Ciencias español pero con duración de 5 años e impronta humanística, me he graduado y licenciado en la Universidad de Calabria, antes en Mediación Lingüística y luego en Lenguas y Literaturas Modernas. Mi primer contacto con la lengua castellana y su literatura se remonta al primer año de mis estudios universitarios, cuando escogí español e inglés como lenguas de mi especialización. A lo largo de mis carreras, he estudiado otros idiomas, es decir ruso y albanés. Este último es parte de mi identidad personal, ya que mi pueblo de origen es uno de los cerca de 40 pueblos fundados en los siglos XV-XVI por los guerreros albaneses, de ahí que al día de hoy aún se hable arbëreshë, dialecto antiguo influenciado por el griego y luego el italiano y sus variedades regionales. Por tanto, el plurilingüismo me ha acompañado desde que nací, sin duda jugando su papel en mis decisiones académicas posteriores.

Cuando empecé a estudiar español supe desde el primer momento que tanto la lengua como la cultura española me pertenecían profundamente, pero aún no entendía el porqué, sino que me dejaba fascinar por la musicalidad del idioma castellano. Es cierto que en la memoria de mi cultura originaria España y, concretamente, Aragón están presentes, ya que Calabria perteneció al Reino de Nápoles justamente bajo los reyes de Aragón. Además, en la antigüedad mi región se correspondía con la Magna Graecia, con lo cual creo que, de forma más o menos consciente, he ido heredando rasgos de todas estas culturas que ya forman parte de mi sensibilidad estética y comunicativa.

Antes de llegar a Zaragoza, como una vuelta a los orígenes culturales de mi gente, he estado como estudiante de intercambio en la Universidad Autónoma de Barcelona. Esta época ha representado mi primera verdadera ocasión para practicar el español, puesto que estudiarlo como lengua extranjera no es lo mismo que utilizarlo en la vida cotidiana en el país del que procede. Esta experiencia me dio muchísimo, no solo

a nivel de autoconfianza y competencia lingüístico-comunicativa sino también a nivel académico. En efecto, fue ahí que estudié por primera vez la literatura medieval y renacentista en España, con profesores e intelectuales afamados tales como Gonzalo Pontón y Guillermo Serés. Quería saber más de la lengua castellana y su literatura, el afán intelectual orientó mi elección de salir de la zona de confort, dado que mi formación académica la veía limitada.

Sin embargo, la iniciativa personal es lo que favorece el enriquecimiento cultural de una persona, lo que aprendemos básicamente sirve de estímulo para nuestra propia investigación a lo largo de la vida. He llegado, entonces, a la decisión de cursar el *Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, Artísticas y Deportivas*, en la especialidad de *Lengua Castellana y Literatura*. En primer lugar, lo he elegido para seguir aprendiendo y mejorando mi competencia lingüística así como para ampliar mi cultura personal y justamente formarme como docente, convencida de que no es suficiente una vida entera para saberlo todo de un idioma y de la cultura que le da sentido, aunque tengas certificaciones internacionales que te “aseguran” la competencia lingüístico-comunicativa de un hablante casi nativo.

Es cierto que podría haber elegido un Máster diferente que hubiera cursado siempre en español, sin embargo el hecho de formarme como docente de Lengua y Literatura y presentarme en las escuelas como tal, me pareció un reto aún más desafiante, pues apasionante, que he querido aceptar en todas sus peculiaridades y con todos mis límites pero también mis posibilidades y ambiciones.

Evidentemente, para poder enseñar es imprescindible no parar de aprender. Por esta razón, después de mi Máster en Italia, he preferido ponerme una vez más en discusión volviendo a España, en vez de quedarme en Italia, en la esperanza de un futuro académico y profesional que veía muy inseguro y tambaleante también por la imposibilidad de especializarme allí, debido a las últimas reformas de la Educación. Tuve un momento de incertidumbre en el que estaba por anular mi matrícula en la Universidad de Zaragoza, pero afortunadamente no abandoné mi proyecto que me hubiera llevado a vivir una experiencia que ahora puedo definir inolvidable, no solo por el crecimiento general que ha significado para mi persona sino también por los puentes humanos y culturales que han ido creándose a lo largo de mi estancia en Zaragoza.

Por fin, llegada al cierre formal de esta etapa, voy a analizar, sintetizar y comentar cuánto he aprendido y seguiré interiorizando en mi camino profesional y humano. En la primera parte de esta memoria, me fijaré en las enseñanzas del Máster que he cursado a lo largo de este año académico, incluso los tres momentos del Prácticum, resaltando su contribución tanto a mi formación en la docencia como a mi enriquecimiento personal. En cambio, en la segunda parte presentaré el diseño de mis proyectos didácticos y su desarrollo en el aula, para reflexionar luego acerca de mi propia experiencia, no solo en cuanto a las dificultades sino también los logros y descubrimientos que se han evidenciado a lo largo de mi propia actuación docente. En conclusión, presentaré mis propuestas de futuro a raíz del conjunto de experiencias que he podido madurar hasta ahora, incluso gracias al Máster en Profesorado.

## 2      **Valoración crítica de las asignaturas del Máster**

A continuación, voy a valorar el conjunto de las asignaturas que he cursado a lo largo de este año académico, incluso su relación con mi experiencia en el centro de prácticas que me ha sido asignado, es decir el I.E.S. Goya de Zaragoza.

### 2.1      **Asignaturas comunes**

#### 2.1.1      *Contexto de la actividad docente*

Esta ha sido una de las asignaturas comunes del Módulo 1 que he cursado durante el primer semestre. Ha constado de dos partes, una propiamente de Contexto de la actividad docente (profesor Jacobo Cano de Escoriaza) y la otra de Sociología (profesora Carmen Elboj Saso), ambas divididas en horas de teoría y prácticas.

Las clases de *Contexto de la Actividad Docente* han jugado un papel fundamental, especialmente en mi caso, en hacerme conocer los fundamentos de la Educación Española, reflexionar en torno a la evolución legislativa y aprender a distinguir entre las competencias de cada órgano de la comunidad escolar. Nuestro texto de referencia ha sido *Organización de los centros educativos. Lomce y políticas neoliberales*, publicado en 2014 por Jacobo Cano y Juan Lorenzo, bajo la coordinación de José Luis Bernal Agudo, todos profesores de la Universidad de Zaragoza. De hecho, hemos ido estudiando la última reforma en materia de Educación, es decir la LOMCE del 2013 y las consecuencias que ha determinado en todos los ámbitos del sistema educativo español, con respecto a las leyes que la han precedido, pues justamente la LOE del 2006 pero también la LOCE (2002), la LOPEG (1995) , la LOGSE (1990), la LODE (1975) hasta la LGE (1970), esta última ley que reformó la Educación después de casi un siglo de la Ley Moyano (1857). Al principio, fue duro aprender a reconocer y utilizar el universo de siglas referidas a los órganos escolares y a los planes de acción educativa, pero, como comentaré después, la práctica en el centro, la actitud positiva y la competencia del profesor me han ayudado mucho para familiarizarme con la terminología específica que, por haber estudiado en Italia, me resultaba aún más ajena.

Ahora bien, hemos reflexionado sobre cómo el sistema educativo español ha ido abriendose a la privatización y la gestión centralizada hasta atribuir cada vez más poder al gerente en detrimento de los órganos colegiales y la comunidad educativa. La obsesión por la calidad de los centros, en los últimos años ha determinado que se pretendan mejoras de la enseñanza, desarrollo de planes y proyectos educativos con menores recursos y que, tanto el alumnado como el profesorado, estén cada vez más sujetos a evaluaciones externas que garanticen la adecuación a los estándares establecidos por las directrices estatales y europeas que reflejan la tendencia neoliberal y neocapitalista aplicada a la Educación de las personas. La mirada hacia Italia ha sido constante para mí y, desafortunadamente, he podido encontrar tendencias análogas a raíz de las reformas educativas planteadas también allí, debido al plan europeo en materia de Educación.

A este propósito, en la parte de Sociología, hemos observado cómo la nueva Sociedad de la Información que Beck (2006) define “Sociedad del riesgo”, ha impactado a la Educación, significando la transición del docente de transmisor del conocimiento a gestor del aprendizaje de sus alumnos y alumnas, debido, en gran parte, a que las nuevas tecnologías han facilitado el acceso autónomo a la información.

Asimismo, hemos reflexionado sobre la función social de la Institución escolar que evidentemente contribuye al desarrollo del macrosistema social en el que se halla, pasando por las corrientes sociológicas del Funcionalismo, el Reproduccionismo y el Modelo de la correspondencia hasta llegar a las teorías sociológicas de las sociedades dialógicas y las teorías transformadoras. Por fin, hemos tratado la Socialización como una de las funciones sociales de la Educación, con lo cual hemos observado el papel de la familia, el grupo de pares, la escuela y el entorno social del alumno en su formación humana.

Justamente, en las prácticas de Sociología hemos analizado estadísticas, cuestionarios y artículos científicos, en los que se debatía la situación educativa española en el cuadro socio-económico europeo, incluso haciendo referencia a los promedios OCDE. En cambio, las horas de práctica de la parte de *Contexto de la actividad docente* se han dedicado mayoritariamente al desarrollo de los trabajos grupales que hemos ido realizando sobre temas de interés para el ámbito educativo que hemos observado desde la perspectiva del marco normativo así como de la realidad concreta de nuestros centros.

En conclusión, esta asignatura me ha servido para reflexionar acerca de las relaciones existentes entre varios tipos de contexto: legislativo, tanto estatal como europeo y macrosistémico, escolar, de los centros y del alumnado, e hipotético, en vista de nuestra futura actuación en las instituciones educativas.

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

Se trata de una asignatura del Módulo 2 que he cursado en el primer período. Se ha organizado en dos partes: Psicología Evolutiva (profesora Patricia Navas Macho) y Psicología Social (profesora Teresa Coma Roselló). En general, las clases de *Interacción y Convivencia en el Aula* me han proporcionado unas herramientas para detectar los problemas que pueda tener un alumnado adolescente dentro y fuera del aula y algunas técnicas para dinamizar las clases y propiciar el aprendizaje cooperativo.

Por un lado, el curso de Psicología Evolutiva ha versado especialmente sobre el desarrollo del niño (Piaget, 1969 y Vygotskij, 1979), las características de la etapa de la adolescencia y, a continuación, las funciones de la Orientación incluidas en el POAT, mientras que en las horas de práctica hemos tenido la oportunidad de reflexionar sobre casos concretos, por ejemplo de TCA (que ha sido el tema del trabajo con mi grupo) mediante lecturas (Oliva y Parra, 2004), debates críticos y vídeos que reflejaban experiencias directas de los y las adolescentes.

Por otro, las clases de Psicología social me han permitido llegar a conocer muchas técnicas didácticas (Duran, 2012) que se pueden aprovechar para favorecer el aprendizaje cooperativo y mejorar el clima del aula, como *los cuatro sombreros*, la *mesa redonda* y el *grupo de expertos*. En este sentido, hemos profundizado tanto el proceso de formación de un equipo y las formas del trabajo grupal, como los fundamentos de la percepción y la motivación, incluso la influencia social (De la Torre y Godoy, 2002) que afecta a las personas. En las horas de práctica hemos ido utilizando las técnicas para propiciar el aprendizaje cooperativo a la vez que las aprendíamos.

Ahora bien, esta asignatura ha sido muy importante para mi formación como docente y como persona. En primer lugar, porque hemos podido contar con una

profesora de psicología evolutiva muy atenta, sonriente y sensible que ha logrado transmitirme aquella sensibilidad humana indispensable para acercarse a las vivencias personales del alumnado adolescente, tratando de evitar cualquier forma de intrusión y juicio, más bien buscando con discreción el diálogo y la confianza con los alumnos y las alumnas en general, especialmente aquellos y aquellas que muestren o escondan inquietudes que puedan convertirse en problemas más graves.

En segundo lugar, ya que amo la psicología desde siempre, el hecho de aprender estas teorías psicológicas y aplicarlas a la educación ha satisfecho mi afán intelectual pero, sobre todo, ha contribuido a la creación de espejismos muy peculiares y, sin duda, necesarios antes de ejercer la profesión docente. Me refiero a que durante todo el curso he vivido como un viaje en *flashback* en la época de mis estudios secundarios, cuando yo misma era la alumna adolescente y apreciaba a algunos profesores más que otros, sobre todo por su forma de acercarse a mí y de transmitirme la pasión por la cultura. Reflexionar acerca de los mecanismos psicosociales que influyen en las relaciones del alumnado con su entorno social y escolar desde la perspectiva del docente, me ha permitido valorar una vez más la actitud y la metodología de mis profesores que he vuelto a retomar como ejemplos positivos para mi propia profesión. Asimismo, he vuelto a observar a la Stefania adolescente, con sus inquietudes, deseos y aspiraciones desde el punto de vista del profesor que se pregunta cómo puede estimular la autoconfianza, la autonomía y el bienestar de su alumna, hasta llegar a concluir que realmente es importante respetar la sensibilidad de nuestros/as alumnos/as, contribuir al desarrollo pacífico de su personalidad y a la consolidación de su propia identidad, aprendiendo a gestionar las presiones externas e internas que puedan obstaculizar la completa realización personal.

Finalmente, me ha encantado experimentar directamente algunas técnicas didácticas significativas a la vez que las aprendíamos para utilizarlas en clase; de esta manera, hemos ido comprobando la utilidad de las mismas desde la doble perspectiva de los alumnos y del docente.

### 2.1.3 *Procesos de enseñanza-aprendizaje*

En este curso del Módulo 3 hemos reflexionado sobre varios temas de interés para la educación del siglo XXI. También hemos tenido a dos profesores, Juan Lorenzo Lacruz y Javier Sarsa Garrido. Las clases de *Procesos de Enseñanza y Aprendizaje* con el profesor Sarsa me han permitido adquirir información en torno al uso de las tecnologías con finalidades educativas y comprobar su utilidad a la hora de potenciar el aprendizaje, tanto en el aula ordinaria como en las aulas de refuerzo. Lamentablemente, no hemos podido utilizar concretamente las aplicaciones que se nos enseñaban. Sin embargo, hemos llegado a conocer los planes de informatización de las escuelas españolas que se han llevado a cabo a partir del 1995 (Plan Mercurio) hasta la implantación de las pizarras digitales en 2003 y la transformación de las aulas tradicionales en aulas digitales en 2009 (Proyecto Escuela 2.0), dotadas también de conexión a internet y ordenador/tablet para cada estudiante. Además, se ha hecho mención a los programas de aprendizaje en la red, como los cursos MOOC que reflejan el espíritu de la sociedad 2.0 gracias a la posibilidad de crear y compartir el propio conocimiento con el de los demás de forma instantánea.

En cuanto a las clases con el profesor Juan Lorenzo, nos hemos enfocado en

varios aspectos de los procesos de enseñanza-aprendizaje, también debatidos en las demás asignaturas del primer semestre, tales como el clima del aula, la atención a la diversidad, las teorías del aprendizaje (por ejemplo, Ausubel, 1983) la evaluación y la motivación (Meritxell, 2011; López, 2004; Tapia, 2005) . Esta última, en especial, creo que ha jugado un papel importante en la asignatura, ya que hemos podido reflexionar mucho sobre ella a partir de entrevistas a alumnos de un IES de Zaragoza, en el que se notaba la falta de conciencia del profesor de su metodología poco motivadora y eficaz, así invitándonos a escuchar una vez más a nuestro alumnado y aprender de sus propuestas que remiten a exigencias precisas por considerar en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Otros eventos interesantes asociados con la asignatura han sido las charlas de TIC en el Colegio Mayor de Miraflores, en las que he podido llegar a conocer muchas ideas, investigaciones y proyectos de aplicación educativa de las TIC, desarrollados por personas de diferentes comunidades educativas de España. Muy significativo para mí ha sido también el encuentro con Josep Manel Marrasé, profesor de Barcelona y autor de *La alegría de educar* (2015), libro enfocado en la importancia de valores tales como la pasión, la coherencia, la curiosidad, el optimismo y el equilibrio para mejorar la satisfacción en el aula, tanto del alumno como del educador.

En conclusión, la asignatura de *Procesos de enseñanza-aprendizaje* ha sido crucial sobre todo para averiguar la importancia de crear un clima positivo en el aula, aprovechar las nuevas tecnologías con finalidades educativas y utilizar de forma equilibrada la evaluación, no como un arma de juicio sino un instrumento para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

## 2.2 Asignaturas propias de la especialidad

### 2.2.1 *Diseño curricular de Lengua Castellana y Literatura y de Latín y Griego*

Se trata de una asignatura del Módulo 5 que hemos cursado con el profesor Fermín Ezpeleta Aguilar, entre todas las asignaturas del Máster una de las más interesantes y útiles para nuestra formación como docentes de Lengua Castellana y Literatura. Evidentemente, es fundamental que conozcamos la normativa vigente en materia de Educación – tanto a nivel nacional como autonómico – y que aprendamos a familiarizarnos con la programación didáctica de nuestra asignatura para la Escuela Secundaria Obligatoria, el Bachillerato y la Formación Profesional. Sin embargo, la ayuda del profesor en explicarnos lógica y sencillamente la legislación ha sido significativa para acercarnos al panorama normativo, que puede resultar farragoso, permitiéndonos mejorar nuestra seguridad y competencia ante el análisis de los textos jurídicos sobre la Educación.

Además, hemos procedido con el análisis crítico de algunos textos y materiales para la enseñanza, indispensables para cumplir los objetivos y contenidos previstos por el Currículo Aragonés, pero que sin duda resultan a veces inadecuados. Es cierto que los recursos y apoyos a la enseñanza no se reducen solo a los textos comunes sino que dependen mucho también de la competencia, iniciativa y actitud del profesor o de la profesora. Así pues, hemos desarrollado nuestra reflexión crítica en torno a la enseñanza en nuestra sociedad actual, vinculada también a cómo el profesorado concibe el conocimiento, más allá de los programas normativos y los libros de texto asignados.

Ahora bien, a lo largo de las clases de Diseño Curricular hemos tenido la oportunidad de cuestionarnos, no solo como futuros/as educadores/as, sino también como personas que se acercan a un contexto humano muy variado, es decir la escuela. De hecho, los debates que se han creado en torno a temas como la atención a la diversidad, las cuestiones de género, la multiculturalidad, la literatura universal y el aprendizaje en general han sido fundamentales y enriquecedores, permitiéndonos reflexionar sobre el sentido más profundo de la educación y la docencia. No hay que olvidarse de que el concepto tradicional de la enseñanza como transmisión de conocimientos rígidos y, a menudo, alejados de la realidad necesita nueva linfa, para que funcione en una sociedad en continua evolución donde el alumnado aprende de forma interactiva e instantánea y necesita fomentar su propia actitud positiva al aprendizaje en el contexto escolar.

Aunque la disciplina de Lengua y Literatura se sigue asociando a un estudio clásico, por su esencia humanística, la capacidad de dinamizar las clases, tanto de lengua como de literatura, es fundamental para despertar y fomentar el interés del alumnado hacia el ámbito lingüístico-literario que no es una realidad espacio-temporal arraigada a su tiempo sino que remite a significados y valores universales, sorprendentemente válidos en cada época.

Finalmente, las clases de *Diseño Curricular de Lengua Castellana y Literatura* se han revelado muy útiles tanto para entender cómo se desarrolla la Programación Didáctica de Lengua y Literatura a partir de la LOE y el Currículo Aragonés, como para pensar en nuevas metodología de enseñanza, con un enfoque más comunicativo y dinámico para la mejora del aprendizaje.

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

Lógicamente, esta asignatura pertenece también al Módulo 5 y se ha cursado en el primer semestre con la profesora María José Galé Moyano, representando un pilar imprescindible para nuestra formación docente. Teniendo siempre en cuenta los Currículos aragoneses LOE y LOMCE, hemos aprendido a utilizar las herramientas y estrategias más apropiadas para elaborar una programación didáctica de Lengua Castellana y Literatura, labor que hemos concretado en la creación y autoevaluación de un proyecto o propuesta didáctica personal. Gracias a este curso he llegado a conocer, por ejemplo, la taxonomía de Bloom, que se ha revelado fundamental para todos mis proyectos didácticos sucesivos.

Además de valorar cada componente de una unidad didáctica, profunda y críticamente, hemos reflexionado en torno a las bases y perspectivas de la educación, según un enfoque metacognitivo, innovador, interdisciplinar y dinámico, orientado a desarrollar el así llamado *Curriculum Oculto* y a fomentar tanto el espíritu crítico del alumnado como su creatividad y autonomía en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Para todo esto, nos hemos remitido a una bibliografía variada, en la que resaltan las investigaciones de autores tales como José Antonio Binaburo Iturbide *et al.* (2007), Concepción Naval (2008), Philippe Perrenoud (2012), Armando López Valero y Eduardo Encabo Fernández (2002), Antonio Monclús Estella (2011) Daniel Cassany (1994) y Uri Ruiz Bikandi (2011).

Una cuestión que ha llamado mucho mi atención ha sido justamente el enfoque

comunicativo relacionado con el aprendizaje significativo de la lengua, con el cual se pretende fomentar las cuatro destrezas, es decir la expresión oral y escrita y la comprensión auditiva y lectora, a raíz de la estrecha vinculación del lenguaje al pensamiento y la aplicación de la didáctica en la realidad social.

Asimismo, he aprendido a valorar técnicas concretas como las tertulias dialógicas, los juegos de rol y la clase invertida, actividades que propician también la competencia social y ciudadana de las personas, así como los talleres de escritura, ya que, en las palabras de Marta Milian en Bikandi (2011: 122): “Aprender a escribir no consiste solo en apropiarse de un código y unas normas o unos modelos de organización textual, sino participar de las actividades propias de los grupos en los que nos integramos”.

Realmente la competencia comunicativa es un reto muy significativo en la enseñanza de la Lengua y Literatura, ya que está conformada por una serie de subcompetencias como son la lingüística, la semiótica, la discursiva, la sociolingüística o la estratégica. En este cuadro, la competencia literaria completa la comunicativa, proporcionando visiones alternativas de la realidad, facilitando así la formación de las personas tanto a nivel del conocimiento literario como de sus habilidades comunicativas. Además, en sintonía con la realidad social y la funcionalidad de la lengua, el enfoque comunicativo contribuye a consolidar una educación cimentada en la diversidad en cuanto a usos y posibilidades de expresión lingüística.

Finalmente, hemos empezado a “aprender a aprender”, competencia esta que no se deja de adquirir a lo largo de toda la vida y permite, quizás, asociar nuestra (meta)función docente a la noble labor del campesino: como el campesino paciente trabaja la tierra, atendiendo a sus necesidades cíclicas y cuidándola para que regale sus frutos, el/la docente difunde las semillas del conocimiento en sus campos fértiles y contribuye a que florezcan en la evolución humana sin fin.

### 2.2.3 *Contenidos disciplinares de literatura*

He cursado esta asignatura del Módulo 6, optativa para mi especialidad, en el segundo semestre, con el profesor Luis Sánchez Laílla. Como el nombre sugiere, ha consistido en la recapitulación de conceptos básicos relativos a la literatura y en el desarrollo de metodologías útiles para su enseñanza. En concreto, en el primer bloque de contenidos disciplinares, nos hemos cuestionado acerca de la literariedad, la crítica y teoría literaria, la historia de la literatura, la literatura comparada, las metodologías de clasificación de la literatura, el concepto de hispanismo y el canon literario. En el segundo bloque, nos hemos fijado en los géneros literarios y los criterios para definirlos, mientras que en el tercer y último bloque nos hemos ocupado básicamente de la técnica del comentario del texto.

Desde el principio, esta asignatura ha despertado mi curiosidad e interés que he podido fomentar no solo mediante la perspectiva crítica de las clases teóricas, sino también gracias a las actividades prácticas que hemos ido realizando a lo largo del curso. Estas han consistido en el análisis de una obra literaria, la creación de un canon personal y el comentario crítico de un poema en el que detectar la importancia de un determinado recurso retórico. Sin duda, aprender mediante la aplicación de los conocimientos estratégicos en actividades pensadas para su futura propuesta en el aula, me ha resultado una forma muy eficaz de gestionar contenidos significativos que un/a

profesional de la educación debe saber manejar, en vista de la puesta en práctica en el aula que siempre está condicionada por los límites temporales estrictos y las directrices legislativas que establecen el peso de los contenidos dentro de la programación didáctica.

Personalmente, me he beneficiado en gran medida de las aportaciones tanto del profesor como de la comunidad científica que hemos creado, mis colegas y yo. Aunque en mi camino académico siempre he podido apreciar la vastedad y belleza del universo literario, en cuanto a la literatura española deseaba mejorar mi competencia en reconocer y clasificar las corrientes literarias con sus autores más representativos y los menos conocidos. Pese a que no se tratara de un curso propiamente descriptivo sino orientado a la competencia metaliteraria y metodológica, sin duda he tenido la oportunidad de ampliar mis conocimientos gracias a las propuestas y experiencias de mis compañeros nativos, a la vez que reflexionaba, aclaraba mis dudas y aprendía a ordenar lógica y coherentemente el saber que he ido adquiriendo a lo largo de mi vida.

Por fin, la amplia bibliografía que se nos ha ofrecido (Aguiar e Silva, 1984; Kayser, 1972; Alvar *et al.*, 1997; Jones, 1973; Frajedas, 1973-1975; Amorós, 1998; Rico, 1982-2000; Bloom, 2000; García, 1998; Romera, 1980; Díez, 1996 etc.) es un don que sin duda voy a seguir disfrutando para colmar mis lagunas y reforzar mi habilidad en el manejo estratégico de la información, asimismo cultivando mi pasión por la literatura que espero llegar a transmitir a mis alumnos y alumnas del futuro.

#### **2.2.4 *Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Lengua Castellana y Literatura***

Se trata de la asignatura final del Módulo 5 que se ha revelado fundamental para consolidar mi competencia en la programación didáctica. La he cursado en el segundo semestre con las profesoras María Ángeles Errazu Colas, encargada de la parte de lengua, y Elvira Luengo Gascón, para la de literatura.

Por un lado, en la parte de lengua, además de evaluar unidades didácticas antes de elaborar las nuestras, hemos ido diseñando, gestionando y desarrollando actividades que utilicen estrategias para mejorar en nuestro alumnado potencial la comprensión lectora y la expresión escrita, la expresión oral (Martínez y Rodríguez, 1989; Roselló, 2015; Pérez, 2009; Nuñez, 2003 etc.), el uso de la lengua y la enseñanza de la gramática en relación con las nuevas tecnologías (Canale, 1995; Infante, 2005; Gómez, 1997; Zayas, 2006 etc.). Las actividades se han realizado en pequeños grupos y de forma individual, fomentando así el intercambio de reflexiones críticas acerca de las propuestas didácticas adaptadas al contexto legislativo, al curso escolar y al contexto social y personal de los alumnos. A la hora de abordar una cuestión didáctica, siempre se ha hecho hincapié en la importancia de saber desarrollar proyectos coherentes, cohesionados, funcionales y originales, en los que los contenidos estén bien interrelacionados y significativos.

Me ha resultado un curso encantador y completo, debido también a la profundidad crítica de las reflexiones colectivas y personales que se han desarrollado en las clases, tanto teóricas como prácticas, y que han surgido de la lectura de los artículos relacionados con cada cuestión de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Es cierto que la propuesta en el aula de actividades que inviten a consolidar las competencias lingüístico-comunicativas del alumnado conlleva la necesidad por parte del docente de

manejar con conciencia y espíritu crítico los materiales didácticos por utilizar, así como de crear los propios de forma que cumplan los objetivos que se planteen. Sin duda, la psicolingüística (Vila, 2008) constituye una fuente válida e imprescindible que nos permite seleccionar nuestra forma de proceder con el alumnado a fin de ayudarle y guiarle en la mejora de su aprendizaje. Finalmente, hemos desarrollado una vez más nuestra capacidad de pensar, fomentando la imaginación y autonomía del alumnado a partir de nuestra propia capacidad de creación, más allá de los aspectos propiamente normativos.

Por otro lado, la parte de literatura ha versado sobre el valor de fomentar el hábito lector y propiciar una educación literaria (Pennac, 1993; Barthes, 1982, Rodari, 1983; Martín, 2003; Mendoza, 2004; Colomer, 2005 etc.) especialmente a partir de obras de literatura juvenil y comparada (Ag Assarid, 2009; Machado, 2010; Martín y Ribera, 1993 etc.) y el cuento popular y literario (Grimm, 1992; Bettelheim, 1994; Rodríguez, 1995; 2004; Luengo, 2015 etc.). En grupos pequeños, se han planteado y desarrollado actividades realmente interesantes y originales sobre el silencio, la lectura y el cuento popular y literario. Además, con la profesora Elvira Luengo he diseñado mi propia unidad didáctica para luego llevarla a cabo en mi centro de prácticas. Ha sido un curso fabuloso, en el que he podido sorprenderme constantemente ante el potencial inmenso de dichos asuntos filosóficos literarios, así como la originalidad creativa y validez revolucionaria de los libros *pop-up*, joyas de papel que introducen a los alumnos y las alumnas de cualquier edad en otras dimensiones maravillosas, reforzando así el amor por la lectura y el viaje espacio-temporal que esta presupone.

En cuanto a la bibliografía relacionada con la asignatura en su conjunto, he tenido la oportunidad de aprovechar de investigaciones y obras muy interesantes que también han orientado el diseño de mis propuestas didácticas, por ejemplo los estudios de Isabel Solé (2009) sobre la motivación a la lectura, Carmen Pérez Fernández (2009) sobre el diseño de tareas orales en la enseñanza de lengua y literatura, *Ética del silencio* de Olga Casanova Sánchez (1998) sobre el juego entre la palabra y el silencio en el lenguaje, *Como una novela* de Daniel Pennac (1993) y la *Gramática de la fantasía* de Gianni Rodari (1983), obras que me han ayudado a reflexionar sobre la importancia de valorar los códigos no verbales y fomentar la libertad y la imaginación de los lectores y las lectoras, especialmente en las etapas escolares.

## 2.2.5 *Evaluación e innovación docente e investigación educativa en Lengua Castellana y Literatura*

He cursado esta asignatura del Módulo 9 a lo largo del segundo semestre, con el profesor Fermín Ezpeleta Aguilar. Por un lado, desde el Currículo Aragonés, hemos reflexionado en torno a la importancia de la evaluación, innovación e investigación en la didáctica, especialmente en el ámbito de la Lengua Castellana y Literatura. Por otro lado, hemos ido pensando y desarrollando actividades que resultaran atractivas para el alumnado y eficaces en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Sin duda, en la búsqueda de la tan afamada *innovación*, he podido disfrutar de una gran variedad de ideas, muchas de las cuales las he utilizado para el diseño y la puesta en práctica de mi propio Proyecto de Investigación educativa e Innovación de la docencia. Por ejemplo, me he basado en la intertextualidad y la integración de las lenguas y culturas, aprovechando la universalidad de los clásicos a los que he llegado

mediante mi propuesta didáctica sobre el Renacimiento y su actualización. Tales conceptos se han tratado en clase con la lectura de los artículos “La intertextualidad en el aula de español como lengua extranjera. Música, texto e imagen” escrito por María del Carmen Quiles (2010) y “Tratamiento integrado de lenguas en Bachillerato” de Dorieta Etxezarreta, Elixabet Urdangarin y Amaia Zubeldia (2010).

En general, tanto las lecturas (Vargas, 2013; Rodríguez, 2009; Luz, 2004 etc.) como los debates críticos que han tenido lugar en clase se han revelando estímulos muy provechosos para realizar actividades interesantes, motivadoras, innovadoras y orientadas a la formación holística de nuestros alumnos y nuestras alumnas. Casi todos hemos enfocado nuestras propuestas de trabajo en la interdisciplinariedad y la intertextualidad, obteniendo en su puesta en práctica mayor o menor éxito según las características de nuestro alumnado, las dotaciones del centro, la actitud más o menos abierta de nuestro tutores etc. A raíz de las clases de la asignatura, lo que sí hemos mantenido es el entusiasmo hacia la experiencia directa en las aulas de Secundaria y la conciencia de que esta solo ha sido el comienzo de una profesión desafiante que nos va a enriquecer como personas humanas y cuyos frutos exquisitos nos acompañarán para toda la vida.

## 2.3 Asignaturas optativas generales

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

Se trata de una asignatura optativa del Módulo 13, relacionada con *Interacción y convivencia en el aula* y cursada en el primer semestre, en mi caso, con la profesora Pilar Arranz Martínez. Sin duda, las clases de *Atención a los Alumnos con Necesidades Específica de Apoyo Educativo* han despertado mi interés en buscar las medidas más apropiadas para tutelar la diversidad del alumnado en los centros educativos, ya que estoy convencida de que esta es realmente la esencia de la educación y el reto de la escuela del futuro.

A lo largo del curso, hemos ido detectando la atención a la diversidad en el conjunto de la legislación estatal y autonómica, así como en los planes de los centros educativos. Evidentemente, se trata de una cuestión imprescindible para el profesorado y toda la comunidad educativa. Desde la legislación más reciente, es decir la LOE y la LOMCE, sabemos que la desmotivación y los trastornos leves de la conducta no son condiciones que definen un/a ACNEAE. En efecto, un alumno o alumna con derecho al apoyo educativo fuera del aula ordinaria debe tener una discapacidad física o intelectual, un TEA, TDA o TDAH, un retraso en el desarrollo o trastorno específico del lenguaje pero también ACI, desventajas socioeducativas, problemas de salud grave o debidos a la incorporación tardía en el centro educativo. En estos casos, los centros deben contemplar en su PAD las medidas extraordinarias (incluso las adaptaciones curriculares significativas) más apropiadas para favorecer la integración e inclusión en la vida del centro de dicho alumnado y el avance en su aprendizaje, dentro de sus posibilidades y capacidades.

Desde la óptica de la Escuela Inclusiva, atender a la diversidad de todo el alumnado es fundamental para propiciar no solo su formación holística, sino también una educación ética de las personas, como justamente afirma Oliver Vera (1998: 65): “Atender las necesidades educativas de los individuos desde la perspectiva de su

diversidad, más que una discusión sobre recursos y eficacia es una opción de ética y política educativa". En este sentido, el objetivo de la escuela inclusiva

consiste en garantizar que todos los alumnos – los discapacitados físicos y psíquicos, los que plantean serios problemas de disciplina, los corrientes, los superdotados, los que están en situación de riesgo – sean aceptados en pie de igualdad, reconocidos por lo que cada uno tiene que ofrecer a la comunidad educativa y se les ofrezcan las adaptaciones curriculares y las ayudas necesarias para que su aprendizaje sea satisfactorio (Stainback y Stainback, 1999: 12).

Realmente se ha tratado de una asignatura muy densa e importante para sensibilizarnos a las exigencias personalizadas de cada alumno/a, sobre las que hemos podido reflexionar mucho gracias también a los encuentros directos con personas discapacitadas tanto física como psíquicamente y la multitud de propuestas didácticas que hemos ido realizando en pequeños grupos sobre trastornos y situaciones de interés, por ejemplo enfocadas en los síndromes de Asperger, Tourette, Down, la dislexia, la sordera hasta la esquizofrenia, esta última estudiada dentro de mi grupo que, junto a otras discapacidades, hemos relacionado con códigos no verbales y audiovisuales como el cine.

Por fin, he podido comparar constantemente el enfoque inclusivo de la educación española con la integración e inclusión de la escuela italiana así reflexionando tanto en torno a las ventajas como a la desventajas de ambos enfoques. En efecto, en Italia el apoyo educativo abarca también la escolarización secundaria no obligatoria y se realiza en el aula ordinaria, donde el alumno o alumna derechohabiente acude a las clases ordinarias con los/las docentes de cada asignatura, acompañado/a también por otro/a profesor/a personal del equipo docente. Diversamente del PT, el/la docente de apoyo (*Docente di sostegno*) no es terapeuta, más bien es un/a especialista de la discapacidad. De esta forma, pues, la inclusión y la integración se combinan en la presencia de más docentes que pueden gestionar mejor el clima del aula y el aprendizaje de toda la clase, la cual no puede sino beneficiar de cierta diversidad "especial". En cuanto al Departamento de Orientación, lamentablemente, ya no existe como tal, sino que las propias familias y algunos centros pueden contar con ventanillas de escucha o apoyarse a un equipo de terapeutas que siga el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en su desarrollo integral. Sin duda, el DO representa una referencia importante para el alumnado del centro y toda la comunidad educativa que debería activarse y potenciarse en todas las instituciones educativas.

### 2.3.2 *Tecnologías de información y comunicación para el aprendizaje*

Es esta mi segunda asignatura optativa perteneciente al Módulo 8 que he cursado en el segundo semestre primero con la profesora titular Alejandra Cortés Pascual y luego con las profesoras Diana Aristizábal Parra y Concepción Bueno García. En principio la escogí por no haber plazas disponibles en la asignatura de *Enseñanza del español como lengua de aprendizaje para alumnado inmigrante*, pero a la hora de cursarla mi entusiasmo se despertó enseguida.

En la Sociedad de la Información y del conocimiento, aprender a utilizar las TIC con finalidades educativas es obligatorio para un/a docente. Nuestro alumnado pertenece justamente a la categoría de los así llamados *nativos digitales*, personas que

han nacido y crecido rodeadas de medios tecnológicos y por eso han desarrollado un cerebro *multitareas* (Cassany y Ayala, 2008). Como docentes, pues, tenemos que desarrollar actividades que se adapten a los estilos de aprendizaje de nuestros/as alumnos/as, teniendo el cuenta el peso de las nuevas tecnologías en sus vidas.

Ahora bien, en la asignatura de *Tecnologías de información y comunicación para el aprendizaje*, además de enfocarnos en los conceptos de web 2.0 y 3.0 y de tener charlas interesantes, por ejemplo sobre las *realidades aumentadas*, hemos aprendido a crear y utilizar concretamente las TIC para la enseñanza de nuestra materia, mediante la realización de un blog, una wiki y una página web docente pero también presentaciones Power Point, Prezi, formularios y juegos educativos, material que en algunos casos hemos podido aprovechar en nuestras prácticas. Después de Estas, tuvimos la oportunidad de ver directamente en clase el funcionamiento y las potencialidades de la pizarra digital, con lo cual, de hacerlo antes, hubiéramos podido realizar actividades aún más desafiantes en nuestros centros. De todas formas, las herramientas y metodologías innovadoras que hemos ido descubriendo y utilizando se nos quedan para nuestra futura actividad docente, acompañadas por el entusiasmo que genera el uso de las TIC no solo en los *nativos digitales*, sino también en las personas que se acerquen a explorarlas para su aplicación educativa.

## 2.4 Prácticum I, II y III

### 2.4.1 Prácticum I. Integración y participación en el Centro y fundamentos del trabajo en el aula

He realizado mi primer período de prácticas desde el 23 de noviembre hasta el 4 de diciembre de 2015 en el I.E.S. Goya de Zaragoza. Es cierto que mi primera experiencia en esta escuela pública española, que ya considero prestigiosa, ha sido de inmensa utilidad para mí. Primero, porque antes de llegar no solo al centro, sino a España, desconocía completamente la organización del Sistema Educativo Español. Segundo, porque la estancia en el centro me ha permitido tener la experiencia real de lo que he aprendido en los primeros tres módulos del Máster. Tercero, porque he tenido la oportunidad de observar la Educación española desde una perspectiva añadida que remite a un contexto educativo extranjero, en mi caso el modelo italiano.

De hecho, la Escuela Secundaria en Italia está formada por dos niveles: el primer nivel (los tres años de *Scuola Media* o *Scuola Secondaria di 1º grado*) se correspondería al ultimo año de la Escuela Primaria más 1º y 2º de ESO, mientras que el segundo (5 años de *Scuola Superiore* o *Scuola Secondaria di 2º grado*) abarcaría entre 3º y 4º de ESO y los dos años de Bachillerato. Similarmente a España, la edad de escolarización obligatoria en Italia coincide con los 16 años pero hasta los 18 los alumnos y las alumnas tienen la formación obligatoria, es decir el derecho/deber de obtener una cualificación profesional o un diploma, con lo cual elegirán el centro donde formarse a partir de los 14-15 años, o sea al final de la *Scuola Media*.

Ahora bien, en el Prácticum I he podido especialmente aplicar e integrar los conocimientos teóricos relacionados con la etapa de Secundaria tratados en las asignaturas de *Contexto de la actividad docente*, *Interacción y convivencia en el aula*, *Procesos de enseñanza-aprendizaje* y *Atención a los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo*. Sin duda, comprobarlos directamente e indirectamente en el centro,

mediante el estudio de los documentos oficiales (PEC, PCE, PC, RRI, PAD, POAT etc.), reuniones con el COFO, el ED y el DO, charlas con los representantes del alumnado y todo tipo de experiencia en el aula ha fomentado mi motivación en el aprendizaje, enriquecido mis conocimientos y desarrollado mi habilidad en manejar la información teórica. Asimismo, asistiendo a las clases de mi tutora y a las reuniones del Departamento de Lengua Castellana y Literatura del centro, he podido observar otras cuestiones relativas a las asignaturas de *Diseño Curricular y Fundamentos de Diseño Instruccional*, así averiguando, por ejemplo, la importancia de trabajar más y la oralidad y la escritura en el aula.

Además, la triple perspectiva de persona no nativa, alumna del Máster y casi profesora ha tenido utilidad para reflexionar en torno a mi futura profesión tanto de la perspectiva de los alumnos y las alumnas como de la profesora. En primer lugar, he vuelto idealmente a mi adolescencia, enterándome de las necesidades y expectativas que se suelen tener dentro y fuera del aula. Es verdad que la situación emocional de cada adolescente se expresa mucho en el aula y se desarrolla compartiendo experiencias con los/as demás compañeros/as y puede representar hasta un obstáculo a la hora de mantener la atención en escuchar las explicaciones o tener que hablar y escribir.

En conclusión, más allá del contacto específico con la normativa, he podido acordarme de las dificultades y las exigencias que tenía yo como estudiante de secundaria, reflexionando, pues, sobre la necesidad de que los y las docentes sean conscientes de la importancia de su rol, guiando a los/as alumnos/as no solo en la mejora de su aprendizaje sino también en el desarrollo de la autoestima, la autonomía y la actitud positiva hacia las crisis que se viven a lo largo de la vida. Sin duda, estos valores son contemplados en el PEC del centro y por cierto reflejados en su realidad de planes y proyectos educativos orientados al bienestar, la autoconfianza y la armonía de sus miembros, entre los que resaltan en proyecto “Cine y Salud” y los “Premios Goya a la creación”.

#### 2.4.2 *Prácticum II. Diseño curricular y actividades de aprendizaje en Lengua Castellana y Literatura y Prácticum III. Evaluación e innovación de la docencia e investigación educativa en Lengua Castellana y Literatura*

Mi segunda y tercera estancia en el centro han tenido lugar desde el 14 de marzo hasta el 8 de abril (Prácticum II) y desde el 11 hasta el 29 de abril de 2016 (prácticum III). Evidentemente ha sido un periodo precioso, en el que he podido confirmar mis impresiones iniciales y profundizarlas a partir de la observación de la vida en el centro. En efecto, la asistencia a las clases me ha permitido observar una vez más la actitud del alumnado hacia el estudio de la Lengua Castellana y Literatura en general, aprender de la metodología del profesorado con el que he podido relacionarme y desarrollar mi propia práctica docente tanto según mis convicciones como basándome en la observación y los consejos de mi tutora.

Pese a que el Máster ofrezca una formación teórica suficiente para enfrentar las cuestiones didácticas y los problemas, incluso afectivos, que puedan surgir en un aula de escuela secundaria, mi formación como docente no habría mejorado realmente sin este periodo de experiencia directa en el centro. De hecho, el contacto humano no sólo con los profesionales de la docencia sino también con los alumnos y las alumnas de varios cursos ha sido fundamental para mí a la hora de entender los obstáculos de

naturaleza variada que puedan dificultar su aprendizaje y bienestar. Sin el encuentro real con estas personas, por ejemplo no hubiera podido reflexionar sobre mi propia manera de plantear las actividades didácticas a fin de ayudar a su formación hacia la vida adulta.

Por supuesto, no basta con estar un mes y medio en total en un centro escolar para desvelar todos los misterios de la docencia, así como años de experiencia no nos impiden sorprendernos ante retos siempre nuevos. Sin embargo, estoy convencida de que ya he aprendido mucho en cuanto a la manera de acercarse al alumnado para ganar su confianza, motivarle al estudio de la asignatura y esperar que se comprometa en las actividades didácticas a las que nos dedicamos. Mucho más reside aún en mi inconsciente y por cierto me orientará a la hora de repensar estrategias útiles que permitan enriquecer y formar a las personas adolescentes, con la certeza de que solo es el comienzo de una profesión humana que considero continuamente encantadora y desafiante.

Realmente mis prácticas en el I.E.S. Goya no solo han tenido un valor inmenso para mi formación profesional sino que me han enriquecido enormemente como persona. Por un lado, he tenido la oportunidad de vivir nuevamente mi propia adolescencia, poniéndome en la piel de muchos/as estudiantes a la hora de evaluar los procesos de enseñanza-aprendizaje y la metodología de mis profesores/as, averiguando la importancia de encontrar argumentos y estrategias interdisciplinares, interactivas, innovadoras y motivadoras, capaces de despertar la curiosidad y el entusiasmo hacia el estudio en general. Por otro, los alumnos y las alumnas me han hecho reflexionar sobre mi persona, incluso mi papel de profesora y han mejorado mi capacidad de relacionarme con los y las adolescentes, con lo cual he afinado mi sensibilidad humana y me he enriquecido desde todos los puntos de vista. A partir de mi propia experiencia, considero, pues, que la docencia no es simplemente una vocación sino un trabajo continuo que requiere dedicación, humildad, capacidad de aceptar los límites y paciencia en actualizarse y comunicar con el entorno de los alumnos y las alumnas, para poder entenderles más profundamente.

En este sentido, desde la perspectiva de la docente, puedo concluir que la empatía y atención con respecto a mis alumnos y alumnas ha orientado mi programación didáctica y si he obtenido los resultados esperados no lo debo solo a mi tutora, a mis profesores/as del Máster y a mi dedicación personal, sino justamente a los deseos, los sueños, las exigencias, el aburrimiento y las sonrisas de los alumnos y las alumnas que he tenido la suerte de conocer y apreciar y que han alimentado mi alma profundamente. Les agradezco a todos y todas por haberme regalado una experiencia inolvidable que por cierto continuará a guiar mi camino profesional y humano. De todas formas, es una experiencia que estoy deseando repetir lo más pronto posible, quizás en el mismo contexto escolar o bien en otro.

### 3 Justificación de la selección de los proyectos didácticos

Entre todas las actividades y propuestas didácticas que he realizado a lo largo del Máster, he elegido la Unidad Didáctica y el Proyecto de Investigación Educativa e Innovación de la Docencia porque considero que han sido las dos más originales y relevantes para mi actuación como docente de Lengua Castellana y Literatura. Se trata de dos propuestas didácticas estrechamente vinculadas entre sí, ya que empiezan con mismo tema literario para luego desarrollarlo desde dos perspectivas diferentes. De

hecho, la primera propuesta se basa en el estudio de las conexiones culturales entre España e Italia referidas al Renacimiento, mientras que la segunda observa este tema desde el punto de vista de la actualidad en contextos culturales más amplios. Por lo tanto, a continuación justificaré el diseño de mis proyectos y presentaré su desarrollo en el aula.

### 3.1 Relaciones existentes entre los proyectos

Ambos proyectos están especialmente enfocados a la lírica amorosa del Renacimiento español como punto de partida del estudio literario y estímulo motivador. Como explicaré en el siguiente apartado, mi Unidad Didáctica hace hincapié en la influencia del *Rinascimento* italiano en las formas métricas y los tópicos literarios del Renacimiento español. El alumnado ha podido contar con textos en lengua original y traducciones en castellano de una selección de sonetos de los poetas italianos Dante Alighieri y Francesco Petrarca, con lo cual han podido descubrir y reflexionar sobre los reflejos entre estos autores y Garcilaso de la Vega, el exponente más representativo de la lírica italianizante y petrarquista de la primera parte del siglo XVI.

A partir de dichos textos, se ha organizado un intercambio cultural 2.0 que de hecho constituye la conclusión de mi unidad y el comienzo de mi segundo proyecto didáctico. Sin duda, la Unidad Didáctica y el Proyecto de Investigación e Innovación están acomunados por el tema, es decir el Renacimiento, y la adopción de una metodología dinámica, interdisciplinar y multicultural. Sin embargo, como explicaré a lo largo de esta memoria, mi segunda propuesta didáctica pretendía observar el tema desde una perspectiva actual, y de ahí empezar una investigación sobre la persistencia y la evolución de los cánones de belleza y las relaciones humanas en nuestra sociedad contemporánea.

### 3.2 La Unidad Didáctica

Mi unidad ha sido planteada para el 3ºA del I.E.S. Goya y se titula: “*Escrito está en mi alma vuestro gesto*”: *Garcilaso de la Vega y el Renacimiento*. Para su realización me he remitido a la normativa más reciente en materia de educación, tanto la nacional como la aragonesa, es decir: el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, (por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato) y la ORDEN de 15 de mayo de 2015, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte (por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón).

#### 3.2.1 Justificación y descripción

##### 3.2.1.1 Título

La elección del título remite al soneto V de Garcilaso de la Vega, en concreto el primer verso de un poema representativo de la primera parte del Renacimiento en España, objeto de la unidad didáctica. En este soneto, es evidente la influencia del Renacimiento italiano en el español, tanto en las formas métricas como en los recursos literarios utilizados por Garcilaso. En la hiperbólica devoción del poeta, en su entregarse

irremediablemente a la dama y el amor hasta ver paralizada su misma capacidad escritora, se refleja el alma petrarquista de Garcilaso que platónicamente “corta a su medida”, es decir crea a su mujer ideal mediante el genio de la ficción literaria. En este juego velado de antítesis y misterio, entre apariencia y realidad, amor y ficción, parálisis y creación, presencia y ausencia, se desvela el afán intelectual del poeta renacentista, hombre nuevo que toma conciencia de su divinidad humana y experimenta su ilimitada capacidad de creación. Justamente, en el rostro de la amada (“gesto”) se condensa el deseo humano y divino del poeta-observador renacentista. De allí que el título de la UD represente un homenaje tanto a Garcilaso de la Vega como a Francesco Petrarca y Dante Alighieri que tanto influyeron en la nueva sensibilidad poética del Renacimiento italiano y por ende español.

### 3.2.1.2 Orientaciones metodológicas

Desde el principio, las clases se han llevado a cabo según un enfoque dinámico y comunicativo, han tenido carácter interdisciplinar, orientado al aprendizaje dialógico y cooperativo y la valoración del lenguaje no verbal para la expresión más completa del ser humano. Para el diseño de mi UD y de su desarrollo en el aula, han sido fundamentales las propuestas didácticas y los estudios realizados por Cassany (1994), Gardner (1995), Mendoza (1998), López Valero *et al.* (2003), Solé (2009), Aubert (2009), así como los de García *et al.* (2000), Moreno (2004), Prado (2004), Delgado (2007), Pérez (2009), Jouini (2009), Etxezarreta (2010) y Del Carmen (2010), entre otros.

La idea de enfocar una unidad didáctica en la relación entre las culturas, en especial la española e italiana del Renacimiento, ha surgido de la constatación de que en los programas y textos didácticos de la ESO no se suele promover la interculturalidad, sino que la comparación cultural se reduce a la explicación de los conceptos a raíz de los movimientos y textos literarios, tal como el Renacimiento. De esta forma, el alumnado tal vez recuerde las conexiones interculturales pero no las interiorice hasta sentir la curiosidad y el interés por ampliar sus conocimientos y mejorar sus destrezas lingüístico-comunicativas mediante el contacto con la diversidad cultural.

Además, por medio de preguntas colectivas e individuales, debates críticos y presentaciones de trabajos, se ha hecho hincapié en la oralidad, con el fin de reforzar en los alumnos y las alumnas sentimientos y valores como la seguridad personal, la autoestima y la fuerza expresiva en la comunicación pública. Dado que el alumnado está acostumbrado a ser evaluado mediante pruebas escritas, se ha intentado progresivamente salir de la zona de confort para aceptar nuevos desafíos, teniendo en cuenta que no se trata de dar a luz a oradores ciceronianos, más bien de ayudar a la expresión personal y la comunicación entre las personas.

Dentro de la Programación Didáctica Anual para el tercer curso de la ESO del Departamento de Lengua Castellana y Literatura del IES Goya, el Renacimiento pertenece al bloque de contenidos de la segunda evaluación y se corresponde a la Unidad 15 del libro de texto utilizado como referencia principal. En concreto, este se titula *3ESO Lengua Castellana y Literatura* y sus autores son Javier Garralón Barba y Rosa M<sup>a</sup> Pastor Simón (Proyecto Argot 2.0. Everest, 2011).

### 3.2.1.3 Vinculación con los documentos oficiales

Supuestamente, la UD se conforma tanto al PCE como al PEC, dado que pretende no solo transmitir conocimientos fundamentales para entender la cultura humanista hasta la época actual, sino también fomentar la autonomía del alumnado en la construcción de su propio aprendizaje, valorando la biblioteca como fuente de conocimiento y placer por la lectura y, al mismo tiempo, encontrando en las nuevas tecnologías otras herramientas para aprender a aprender. Hay que destacar la importancia del *Plan lector* en el IES Goya, en el que la UD participa mediante la lectura de varios textos literarios y no literarios más allá de los clásicos y procedentes del ámbito italiano, hispano-americano y europeo, en general.

Además, los objetivos de la UD especialmente relacionados con las competencias sociales y cívicas pretenden reflejar, por un lado, el espíritu democrático del centro y, por otro, fomentar el respeto de las normas de convivencia establecidas tanto en el PC como el RRI y que son imprescindibles para la integración e inclusión del individuo en la sociedad, contribuyendo a la armonía general de las personas.

### 3.2.1.4 Aspectos contextuales relevantes

La UD se ha planteado para un tercer curso de la ESO del IES Goya, instituto ubicado en una zona muy céntrica de la ciudad de Zaragoza. El alumnado del centro es en su mayoría aragonés y urbano, pero una gran parte procede de varios países de lengua y cultura hispánica y también está presente un porcentaje relevante de alumnos y alumnas no hispano-hablantes, sobre todo africanos/as, chinos/as y rumanos/as. Además, hay varios/as alumnos/as ACNEAES, por tener dificultades de aprendizaje o altas capacidades intelectuales, con lo cual he considerado la posibilidad de realizar adaptaciones curriculares adecuadas a las exigencias de dicho alumnado.

El grupo concreto al que se dirige la UD refleja como un microcosmos la realidad multicultural y variada del macrocosmos-centro. De hecho, el 3ºA ESO está compuesto por 25 personas entre las cuales se encuentran dos alumnos con ACI, varios/as alumnos/as que han repetido al menos una vez en la etapa, un alumno procedente de otro colegio, al menos tres alumnos/as hispano-americanos, un alumno de origen rumano y varios absentistas, de ahí que la interesante diversidad del grupo resulte aún más evidente, considerando que sobre 16-18 personas suelen acudir a clase.

Otra característica significativa para el desarrollo de la UD ha sido la dotación tecnológica del centro, en especial del pabellón sur en el que están ubicadas las clases de la ESO: todas disponen de pizarra digital y hay varios carros con 20-30 tablet operativos (al menos uno por alumno/a).

Finalmente, en la puesta en práctica de la UD, considero aspectos estimulantes y motivadores tanto la sensibilidad humana como el amor por la cultura en general del personal docente, así como su sentido estético, debido también a que el centro tiene el único Bachillerato de Artes de la ciudad y uno de los pocos de toda la Comunidad de Aragón.

### 3.2.1.5 Competencias clave

- Competencia en comunicación lingüística (CCL);

- Competencia digital (CD);
- Competencia de aprender a aprender (CAA);
- Competencias sociales y cívicas (CSC);
- Competencia de sentido de iniciativa y espíritu emprendedor (CIEE);
- Competencia de conciencia y expresiones culturales (CCEC);

### 3.2.1.6 Objetivos específicos

Con esta unidad didáctica se ha pretendido que el alumnado llegara a conocer y apreciar las características fundamentales del Renacimiento español, descubriendo la influencia del *Rinascimento* italiano en su asentamiento, durante la primera parte del siglo XVI. Se han destacado tanto los temas como las nuevas formas poéticas traídas de Italia e imitadas por figuras como Garcilaso de la Vega, mediante la comparación concreta de algunos de sus sonetos con otros de los poetas italianos Francesco Petrarca y Dante Alighieri. Ya que el Renacimiento presupone la recuperación de la mitología clásica, se han desarrollado unas actividades basadas en la utilización de los mitos, por simbolizar Estos valores universales.

Para reforzar las destrezas lingüístico-comunicativas y fomentar la autonomía y la sensibilidad cultural del alumnado, se ha realizado un taller de escritura a partir del léxico renacentista referido a los campos semánticos de la belleza, la naturaleza, el amor y el sentimiento poético.

Al final, se ha organizado una conexión Skype con un aula italiana, a fin de consolidar el aprendizaje del alumnado en torno a la interpretación del Renacimiento y ofrecerle una experiencia inusual, innovadora y quizás motivadora, así propiciando su enriquecimiento cultural mediante el intercambio de experiencias humanas con otro alumnado procedente de una realidad evidentemente distinta y, al mismo tiempo histórica y culturalmente cercana.

Por último, se ha dado a los/as alumnos/as la oportunidad de cuestionar su propio aprendizaje y evaluar las actividades de la UD, procurando mantener un enfoque lúdico y un ambiente educativo lo más informal posible, para que pudieran sentirse confiados/as en expresar su opinión y personalidad con más libertad y autenticidad.

A continuación, voy a presentar de forma detallada y puntual los objetivos de mi Unidad Didáctica:

- Reconocer los cambios socio-culturales y literarios de la primera parte del Renacimiento con respecto a la Edad Media.
- Apreciar la nueva visión del hombre, la naturaleza, la dama y el amor del siglo XVI.
- Identificar e interpretar los textos propios del Renacimiento, especialmente el soneto y la égloga.
- Reconocer la estructura métrica del soneto *fecho al itálico modo*.
- Identificar, interpretar y valorar las figuras retóricas presentes en los sonetos que afectan al orden morfo-sintáctico y la semántica para expresar el pensamiento del poeta.
- Reconocer e interpretar los mitos clásicos recurrentes en los poemas analizados.
- Descubrir, interpretar y valorar la influencia de los clásicos tanto en las formas

como en los tópicos literarios renacentistas.

- Identificar y explicar la influencia del *Rinascimento* italiano en los temas y las formas métricas del Renacimiento español.
- Identificar y relacionar los rasgos poéticos del *Petrarquismo* y *Dolce Stil Novo* en los sonetos de Garcilaso de la Vega.
- Resumir e interpretar la visión del amor, la dama y la naturaleza en el siglo XVI en España remitiéndose a los clásicos y al amor cortés.
- Fomentar la oralidad mediante la lectura en voz alta, la escucha activa y el análisis de textos propios del ámbito académico, social y de los medios audiovisuales relacionados con el Renacimiento.
- Propiciar debates espontáneos y críticos sobre los temas de interés.
- Identificar los cultismos y las formas de cortesía propios del código amoroso renacentista en los sonetos de Garcilaso.
- Apreciar las variedades lingüísticas del español de Hispanoamérica a partir de material audio-visual de interés.
- Identificar y clasificar las estructuras morfosintácticas y léxicas de la semántica amorosa en los sonetos petrarquistas de Garcilaso.
- Usar adecuadamente y con cierta originalidad las formas métricas, narrativas y literarias en general para redactar textos propios utilizando el léxico de los campos semánticos renacentistas.
- Realizar presentaciones, tanto orales como escritas, de forma correcta, coherente y clara y exponerlas con seguridad y competencia, manteniendo una actitud respetuosa y adecuada a la situación comunicativa.
- Fomentar el respeto y la valoración de las culturas y literaturas no españolas y apreciar su influencia en la misma.
- Relacionar los códigos no verbales (pintura, escultura, arquitectura y música) con la cultura del Renacimiento y apreciar su importancia para entender el mundo de forma más profunda y desafiante.
- Experimentar la utilidad de la música, en especial la renacentista, para la creación de textos literarios y no literarios.
- Favorecer el auto-aprendizaje y el intercambio de opiniones a partir de cuestiones renacentistas relacionadas con la actualidad.
- Propiciar el uso de las nuevas tecnologías para experimentar la utilidad de las conexiones culturales para el aprendizaje y el enriquecimiento personal y colectivo.

### 3.2.1.7 Contenidos curriculares

Los contenidos han sido seleccionados en todos los bloques del Currículo LOMCE para la materia de Lengua Castellana y Literatura, es decir: **Bloque 1** (Comunicación oral: Escuchar y hablar), **Bloque 2** (Comunicación escrita: Leer y escribir), **Bloque 3** (Conocimiento de la lengua) y **Bloque 4** (Educación literaria).

### 3.2.2 *Metodología*

#### 3.2.2.1 Secuenciación y temporalización de los contenidos

He organizado las actividades de la UD en los cuatro bloques temáticos a

continuación, considerando la posibilidad de realizar cambios para que se adaptaran a las exigencias del alumnado.

1. Presentación del Renacimiento: Temas, tópicos literarios y formas métricas relacionados con el *Rinascimento* italiano;
2. Análisis textual: Estudio puntual y comparativo de una selección de sonetos de Garcilaso de la Vega, Francesco Petrarca y Dante Alighieri;
3. *Flipped classroom*: Estudio de los rasgos clásicos del Renacimiento mediante la mitología utilizada por Garcilaso;
4. Profundización y evaluación: Aplicación de los conocimientos adquiridos mediante un taller de escritura, intercambio cultural 2.0 con un aula italiana y (auto)evaluación de las actividades de enseñanza-aprendizaje;

Se han dedicado a las actividades de enseñanza-aprendizaje 7 sesiones lectivas, más 1 para la evaluación; es decir, en total, la UD ha tenido una carga horaria de 8 sesiones lectivas. Puesto que cada sesión constaba de 50 minutos y considerando los imprevistos debidos a la rutina escolar, he repartido los contenidos de la siguiente forma:

- 1 sesión inicial para la presentación del tema;
- 2 sesiones de análisis textual;
- 2 sesiones de clase invertida con aprendizaje cooperativo;
- 1 sesión de taller de escritura creativa;
- 1 sesión de intercambio cultural 2.0;
- 1 sesión final de evaluación.

### 3.2.2.2 Actividades didácticas

Sesión 1: Se han introducido los temas generales de la unidad, mediante una presentación sobre la primera parte del siglo XVI realizada con la TIC *Prezi* ([http://prezi.com/c5inzgspr9hx/?utm\\_campaign=share&utm\\_medium=copy](http://prezi.com/c5inzgspr9hx/?utm_campaign=share&utm_medium=copy)). De esta manera, el alumnado ha empezado a familiarizarse con los cambios socio-culturales, los tópicos literarios, las formas métricas y los autores que caracterizan el Renacimiento español, inspirados tanto en la cultura clásica grecorromana como italiana. Desde el principio, se han hecho preguntas orales para detectar los conocimientos previos de los/as alumnos/as y fomentar su capacidad de anticipar los contenidos mediante la reflexión crítica. Se ha procurado que la presentación fuera sencilla, clara, motivadora y contuviera imágenes significativas asociadas al espíritu renacentista en comparación con la Edad Media, a los artistas del *Rinascimento* italiano (Leonardo Da Vinci, Sandro Botticelli etc.) que han inspirado a los españoles y a los mitos clásicos recurrentes en los poemas de Garcilaso de la Vega.

A fin de introducir la actividad de la sesión 2, la presentación contenía también fragmentos textuales sobre la belleza de la dama, el Amor y el sentimiento poético, extraídos de los sonetos italianos de Francesco Petrarca y Dante Alighieri que se analizaron después. Por último, se ha presentado el autor más representativo de la poesía *italianizante*, el *petrarquismo* y el *soneto hecho al itálico modo*, es decir

Garcilaso de la Vega, destacando ya su vinculación al Renacimiento italiano, tanto en los tópicos literarios como en las formas métricas utilizadas en su obra. Puesto que se trataba de una presentación disponible en la red, se ha dejado a los/as alumnos/as el enlace de la misma, para que la pudieran consultar en cualquier momento por su cuenta.

**Sesión 2:** En esta segunda sesión de análisis textual, se ha realizado un estudio comparativo de los sonetos V y XXIII de Garcilaso de la Vega, los sonetos CCXX y CCXCII de Petrarca y el soneto XXII de Dante Alighieri. Más que ser una explicación teórica y magistral, la actividad ha consistido en detectar prácticamente tanto las analogías como las diferencias entre los tres autores, de manera que el alumnado pudiera experimentar los contenidos teóricos a través de los textos concretos, recurriendo a la lectura en voz alta.

En primer lugar, el análisis se ha desarrollado en el aula de forma colectiva y oral, a partir de unas pautas previamente decididas. Los textos se han estudiado tanto desde la perspectiva del tema y la estructura como de la métrica y el estilo, con el fin de: identificar la idea central y las ideas secundarias que los componen, comprobar las analogías entre los autores, clasificar las palabras relativas a los campos semánticos del Amor, la Belleza, la Naturaleza y la ficción poética, apreciar los recursos poéticos que expresan su intención comunicativa y elaborar una valoración subjetiva de lo aprendido. En segundo lugar, al disponer del material estudiado en papel, los alumnos y las alumnas han tenido la oportunidad de seguir trabajando en casa también de forma escrita.

**Sesión 3:** Antes de entrar en el vivo de la actividad, se ha hecho un breve repaso de los temas vistos en las sesiones 1 y 2, mediante un video realizado por una estudiante hispano-americana de Secundaria, dentro de la asignatura de lengua española y literatura (<https://www.youtube.com/watch?v=NNJpgRIkoK0>), con lo cual se han anticipado también los géneros literarios de la segunda parte del Renacimiento.

Entonces, a raíz del guion adoptado en la sesión precedente, en la tercera se trataba de seguir con el análisis textual del soneto XIII de Garcilaso, dedicado al mito de Dafne y Apolo, para poder introducir el tema de la mitología clásica en el autor y el Renacimiento, objeto de las actividades sucesivas. Además, se tenía que leer un fragmento significativo de la Égloga III de Garcilaso, para destacar el tema de la Naturaleza y la influencia de los autores clásicos como Virgilio y Horacio en los tópicos y las formas métricas. Por fin, de forma individual o grupal, los alumnos y las alumnas hubieran realizado un dibujo de la Naturaleza del poema. Como explicaré después, esta actividad tuvo que modificarse.

**Sesiones 4 y 5:** Han consistido en dos momentos de una *clase invertida* con aprendizaje cooperativo, sobre los mitos clásicos, tanto los recurrentes en Garcilaso como otros relacionados con el Renacimiento, a partir de un video sobre la Caja de Pandora que da una explicación del origen del mal en el mundo (<https://www.youtube.com/watch?v=2385XPrtwg4>). La actividad ha ocupado dos sesiones para permitir a todo el alumnado participar y exponer sus trabajos públicamente. Se ha repartido la clase en 5 grupos, cada uno con una tarea diferente relativa a la cuestión mitológica:

- GRUPO 1: Tenía que buscar otro poema de Garcilaso que tratara de un mito y analizarlo según las pautas dadas en clase;

- GRUPO 2: Debía realizar una presentación Power Point, Prezi o similares sobre un mito de libre elección, previamente buscado a partir de las palabras claves del video, correspondientes a temas universales;
- GRUPO 3: Representó a modo de “pintura humana”, es decir dramatizó una escena de un mito elegido entre los utilizados por Garcilaso, previa contextualización;
- GRUPO 4: Buscó al menos una versión (poética, narrativa, pictórica, escultórica, teatral o cinematográfica) del mito de Narciso en la época contemporánea, pudiendo recurrir a otras culturas diferentes de la española.
- GRUPO 5: Se ocupó de crear un collage de manifestaciones artísticas relacionadas con un mito utilizado por Garcilaso, con la posibilidad de incluir también dibujos y material visual de propia creación;

Cada grupo tenía un máximo de veinte minutos para presentar sus trabajos, contextualizando el material escogido y presentándolo a los demás compañeros/as. Todos debían explicar el porqué de su elección y acompañar su presentación con una reflexión crítica sobre el significado del mito elegido en la cultura renacentista. Se ha evaluado el respeto de las instrucciones propuestas, la coherencia respecto al tema, el nivel de profundización, la presentación en sí y la actitud de cada alumno/a.

Si algunos/as alumnos/as no hubieran podido participar en el trabajo grupal o en la presentación en clase, se habrían adoptado otras estrategias para favorecer su inclusión y participación activa en las actividades, modificando los grupos y asignando tareas variadas sobre temas de interés. En cuanto a la organización de los grupos, he procurado que estos fueran heterogéneos y, especialmente, que los alumnos con ACI, por una parte, se encargaran de las tareas de investigación más complejas y detalladas y que, por otra, las alumnas repetidoras realizaran las actividades más interdisciplinares y libres, para fomentar su motivación hacia el aprendizaje.

Sesión 6: A partir del léxico detectado en los poemas estudiados, se ha realizado un taller de escritura semi-libre, poniendo un fondo de música renacentista para propiciar la inspiración y experimentar indirectamente la atmósfera cultural de la época (<https://www.youtube.com/watch?v=kYWX4GR1Ffk>) . El alumnado ha utilizado las palabras de los campos semánticos de la Belleza, la Naturaleza, el Amor, la actitud de la dama y el sentimiento poético para redactar un texto de libre elección, por ejemplo un microrrelato, un poema, una epístola, un diálogo, un chat o lo que les hubiera sugerido su imaginación. Evidentemente, el léxico utilizable se podía ampliar y estar referido tanto a la mujer como al hombre o a lo que se prefiriera; el contexto de las composiciones escritas podía variar de la antigüedad a la actualidad, incluso remitirse a dimensiones surrealistas. Se ha evaluado especialmente la actitud positiva hacia la actividad, el compromiso y el esfuerzo subjetivo en la adecuada redacción de los textos y la originalidad de los mismos.

Sesión 7: En esta penúltima sesión, se ha organizado un intercambio cultural 2.0, mediante conexión Skype, con un aula italiana en la que se habían tratado los temas de la UD y que estudiaba español como lengua extranjera. Se han intercambiado conocimientos y experiencias sobre la poesía renacentista a partir de los sonetos estudiados por ambos grupos, realizando comentarios críticos sobre los temas de interés. Además, se ha leído críticamente el texto de “Bella”, una canción italiana compuesta en

los años noventa por Lorenzo Jovanotti (disponible en ambas versiones, italiana y española), a fin de averiguar la pervivencia de la sensibilidad renacentista hacia la mujer, la naturaleza y el amor en la época actual. Finalmente, de haber dispuesto del tiempo suficiente, se hubiera escuchado y mirado el vídeo de la canción, en lengua italiana el grupo español y en lengua española el grupo italiano.

Esta actividad pretendía no solo reforzar el aprendizaje del alumnado, sino también fomentar su capacidad de relacionarse con otras personas de su edad que viven en realidades lingüístico-culturales análogas y diversas, mediante la lectura en voz alta, la escucha activa y el intercambio de opiniones utilizando códigos lingüístico-comunicativos diferentes.

Sesión 8: En la última sesión de la UD, ha tenido lugar la evaluación final. El alumnado ha podido evaluar su propio aprendizaje de forma inusual y más divertida, mediante el uso de la TIC Kahoot, aplicación virtual basada en la asociación de colores y formas geométricas a las respuestas de un cuestionario tipo juego competitivo que había previamente preparado (<https://play.kahoot.it/#/k/f44b6ada-d446-4b72-9ed7-24e2e55b79909>). De esta forma, he podido tener un cuadro del aprendizaje general y, consecuentemente, decidir repasar o profundizar algunas cuestiones entre las tratadas previamente. Además, se ha proporcionado un cuestionario o una encuesta para observar las actividades didácticas realizadas, desde el punto de vista del alumnado. De este modo, los alumnos y las alumnas han podido expresar su opinión y contribuir activamente a la mejora de los mismos procesos de enseñanza-aprendizaje.

### 3.2.2.3 Actividades complementarias y extraescolares

En la medida de lo posible, se hubieran realizado actividades fuera del aula enfocadas en la dramatización y con carácter lúdico, por ejemplo se hubiera podido imaginar y escenificar el encuentro entre el poeta Garcilaso y la dama portuguesa Isabel Freire que inspiró los sonetos del poeta. El objetivo era reforzar lo visto en el aula desde una perspectiva más ligera, dinámica y divertida respecto a la tradicional, manteniendo así viva la curiosidad de los alumnos y las alumnas en torno a las relaciones amorosas, prescindiendo de las épocas. En cuanto a las actividades fuera del horario lectivo, se hubiera podido organizar una visita por la Zaragoza renacentista, basándose también en las iniciativas culturales previstas por el Ayuntamiento u otras instituciones y asociaciones públicas o privadas.

### 3.2.2.4 Atención a la diversidad

Teniendo en cuenta la presencia de dos alumnos con altas capacidades intelectuales (ACI) y con actitud evidentemente distinta, varios alumnos no españoles, un alumno procedente de otro centro escolar y varias alumnas repetidoras, he procurado:

- A partir de la mitología y su carácter universal, fomentar el afán intelectual de los alumnos de ACI mediante la asignación de tareas enfocadas, por una parte, en la relación del mito de Narciso con las manifestaciones artísticas procedentes de otras culturas, literaturas y épocas, haciendo especial hincapié en la actual; en la realización de una presentación sobre otro mito de semi-libre elección que se fijara en los detalles de la historia y en su significado y fuera soportada por un

aparato visual significativo, por otra parte. Además, les quería estimular y valorar aportándoles sugerencias culturales distintas y dejándoles espacio en los debates críticos sobre temas de su interés.

- Propiciar la implicación afectiva tanto de los alumnos hispano-americanos como de los de diferente procedencia, utilizando material textual, especialmente audiovisual, elaborado en países de América latina y otros, lo más cercanos posible a sus países de origen. Asimismo, he tratado de motivarles valorando sus intereses y talentos que se han evidenciado a lo largo de las actividades.
- Tener una actitud especialmente delicada frente al alumno procedente de otro centro que, aunque estuviera integrado en el grupo clase, podía tender a aislarse y a rechazar la plena participación en las actividades. Entonces, he tratado de evitar obligarle a tomar la iniciativa si este no quisiera mostrarse a sus compañeros/as, más bien he buscado una comunicación directa y personal para ganar su confianza y convencerle a participar.
- En cuanto a las alumnas repetidoras, plantear las actividades con un enfoque dinámico e inusual, dejándoles, cuando se pudiera, el rol de protagonistas y la oportunidad de elegir su propia manera de realizar los trabajos, posiblemente sobre temas de su interés, de modo que se sintieran más motivadas a aprender mediante estrategias menos estandarizadas.

### 3.2.2.5 Materiales y recursos

En cuanto a los recursos necesarios para las actividades de la UD, se han utilizado textos sobre todo poéticos, tanto en formato papel como digital. Además del libro de texto de referencia, he elaborado material adjunto orientado, por un lado, a destacar la conexión del Renacimiento español con el italiano y, por otro, funcional a la creación de textos subjetivos y originales a partir de campos semánticos definidos.

En este sentido, he disfrutado de los tablets y la pizarra digital del aula, conectados a internet, para buscar material variado, sobre todo audio-visual; el alumnado ha utilizado y aprovechado las aplicaciones multimedia (programas de escritura, kahoot y skype) para realizar sus propios trabajos, evaluar su aprendizaje y enriquecerse mediante el intercambio cultural con otro alumnado internacional.

### 3.2.3 *Evaluación*

#### 3.2.3.1 Características generales

La evaluación ha sido formativa, continua y, sobre todo, orientada a la coevaluación y la autoevaluación del alumnado. Los conocimientos previos y los adquiridos los he detectado diariamente, mediante preguntas orales y escritas, en grupo e individuales. La evaluación final se ha desarrollado según un enfoque lúdico e informal, para que los alumnos y las alumnas pudieran verificar su propio aprendizaje de forma más ligera, por un lado, y tuvieran la oportunidad de expresar su opinión, preferencias y sugerencias en torno a las actividades de enseñanza-aprendizaje, por otro.

Los criterios específicos que voy a presentar a continuación se han elaborado a partir de los objetivos específicos, teniendo en cuenta conceptos, procedimientos y

actitudes a raíz de la Taxonomía revisada de Bloom (Santiago, 2014).

### 3.2.3.2 Criterios específicos e indicadores mínimos

- Reconoce, valora y anticipa los cambios socio-culturales y literarios del Renacimiento con respecto a la Edad Media (indicador mínimo: Identifica la novedad del Renacimiento respecto a la Edad Media);
- Comprende, interpreta y aprecia la nueva visión del hombre, la naturaleza, la dama y el amor del siglo XVI (indicador mínimo: Reconoce los cambios del Renacimiento en la visión del hombre y el amor);
- Reconoce, identifica e interpreta los textos propios del Renacimiento, especialmente el soneto y la égloga; (indicador mínimo: Clasifica los textos propios del Renacimiento, especialmente el soneto y la égloga)
- Entiende, describe y contrasta la estructura métrica del soneto *fecho al itálico modo* (indicador mínimo: Reconoce la estructura métrica del soneto *fecho al itálico modo*);
- Reconoce, interpreta, usa adecuadamente y aprecia las figuras retóricas que afectan al orden morfosintáctico y la semántica para expresar el pensamiento del poeta en los sonetos seleccionados (indicador mínimo: identifica el hipérbaton y la metáfora en los sonetos seleccionados);
- Relaciona, interpreta y valora los mitos clásicos recurrentes en los poemas analizados (indicador mínimo: Indica los mitos clásicos recurrentes en los poemas analizados);
- Reconoce, infiere y aprecia la influencia de los clásicos tanto en las formas como en los tópicos literarios renacentistas (indicador mínimo: Reconoce la influencia de los clásicos en los temas del Renacimiento);
- Identifica, explica y evalúa la influencia del *Rinascimento* italiano en los temas y las formas métricas del Renacimiento español (indicador mínimo: Identifica la influencia del *Rinascimento* italiano en los temas y las formas métricas del Renacimiento español);
- Identifica, contrasta y valora los rasgos poéticos del *Petrarquismo* y *Dolce Stil Novo* en los sonetos de Garcilaso de la Vega (indicador mínimo: Reconoce antítesis y paralelismos del amor petrarquista y el tópico de la *donna angelicata* en los sonetos de Garcilaso);
- Contrastá, interpreta y critica la visión del amor, la dama y la naturaleza en el siglo XVI en España remitiéndose a los clásicos y al amor cortés (indicador mínimo: Compara la visión del amor, la dama y la naturaleza del Renacimiento español con los clásicos y al amor cortés);
- Lee en voz alta y de forma correcta y expresiva los textos propuestos, tanto en papel como en formato digital (indicador mínimo: Lee en voz alta y correctamente los textos propuestos);

- Escucha activamente, con interés y espíritu crítico los audiovisuales relacionados con el Renacimiento, poniendo preguntas, anticipando respuestas y argumentando su opinión en los debates (indicador mínimo: Escucha activamente los audiovisuales propuestos relacionados con el Renacimiento);
- Comprende el sentido global, identifica las secuencias temáticas e interpreta el significado profundo e implícito de los textos renacentistas leídos y comentados (indicador mínimo: Identifica el tema general de los textos renacentistas leídos y comentados en clase);
- Participa y predice cuestiones en los debates espontáneos o guiados sobre los temas de interés y los fomenta, con una actitud crítica y respetuosa de los demás y de las diferentes opiniones (indicador mínimo: Participa en los debates con una actitud respetuosa);
- Identifica, clasifica y valora los cultismos y las formas de cortesía propios del código amoroso renacentista en los sonetos de Garcilaso (indicador mínimo: Reconoce las formas de cortesía en los sonetos renacentistas, en especial los de Garcilaso);
- Reconoce, interpreta y valora las variedades lingüísticas del español de Hispanoamérica a partir de material audiovisual de interés (indicador mínimo: Identifica las variedades lingüísticas del español de Hispanoamérica en los audiovisuales de interés);
- Identifica, relaciona e interpreta las estructuras morfosintácticas y léxicas de la semántica amorosa en los sonetos petrarquistas de Garcilaso (indicador mínimo: Reconoce el sujeto y el léxico amoroso de los sonetos petrarquistas de Garcilaso);
- Usa adecuadamente y con cierta originalidad las formas métricas, narrativas y literarias en general para redactar textos propios utilizando el léxico de los campos semánticos renacentistas (indicador mínimo: Usa adecuadamente el léxico dado para redactar textos propios);
- Realiza, interpreta y propicia presentaciones, tanto orales como escritas, de forma correcta, coherente y clara y las expone con seguridad y competencia, manteniendo una actitud respetuosa y adecuada a la situación comunicativa (indicador mínimo: Realiza y expone presentaciones coherentes, claras y adecuadas al contexto comunicativo);
- Reconoce, infiere y aprecia la influencia de las culturas y literaturas no españolas en la literatura del Renacimiento español y fomenta su respeto y valoración (indicador mínimo: Identifica la influencia de las culturas y literaturas no españolas en la literatura del Renacimiento español);
- Relaciona, critica e interpreta los códigos no verbales (pintura, escultura, arquitectura y música) referidos a la cultura del Renacimiento y aprecia su importancia para entender el mundo de forma más profunda y desafiante; (indicador mínimo: Relaciona las manifestaciones artísticas renacentistas con el espíritu de la época);

- Experimenta, descubre y maneja la música renacentista para la creación de textos literarios y no literarios, apreciando su utilidad para reforzar su aprendizaje (indicador mínimo: Usa adecuadamente la música renacentista para crear textos semi-libres);
- Infiere y critica su propio aprendizaje y valora el intercambio de opiniones a partir de cuestiones renacentistas relacionadas con la actualidad; (indicador mínimo: Reconoce lo aprendido y la diferencia de opiniones en un debate de reflexión colectiva);
- Experimenta, usa adecuadamente y aprecia las nuevas tecnologías para mejorar el aprendizaje y favorecer el enriquecimiento personal y colectivo mediante la creación de conexiones culturales relacionadas con los temas tratados (indicador mínimo: Usa adecuadamente las nuevas tecnologías para buscar información interesante relacionada con los temas tratados).

#### 3.2.3.3 Métodos e instrumentos

Para la evaluación del alumnado, además de las preguntas a contestar tanto en el aula como en casa, se ha utilizado la tic KAHOOT con preguntas relacionadas con el Renacimiento y lo visto en clase. Al final, para la autoevaluación del alumno/a, la evaluación de la docente, y de las actividades de enseñanza-aprendizaje, he suministrado un cuestionario, con lo cual cada alumno/a ha podido expresar su opinión y contribuir en la mejora no solo de su aprendizaje de la UD sino también de las actividades de enseñanza-aprendizaje futuras.

#### 3.2.3.4 Criterios de calificación

Primero, cabe decir que no he puesto notas finales sino que he evaluado las realizaciones del alumnado bajo la coordinación de mi tutora que ha tenido en cuenta mis observaciones en vista de su propia evaluación. Sin embargo, para mi propia calificación orientadora he considerado la actitud positiva y la participación en las actividades de cada alumno/a (40%), la calidad, corrección y originalidad del trabajo total (30%), los resultados del test Kahoot (20%) y las exposiciones en clase (10%).

### 3.3 **El Proyecto de Investigación Educativa e Innovación de la Docencia**

#### 3.3.1 *Descripción y justificación*

Mi Proyecto de Innovación e Investigación Docente ha surgido de mi interés en las cuestiones de género y relaciones humanas. En efecto, considero que la manera de establecer dichas relaciones no necesariamente cambia según las supuestas características del sexo-género pero sí se modifica con el paso del tiempo y la evolución cultural. Tal cambio se muestra relevante en la época digital, en la que los y las jóvenes suelen relacionarse con las demás personas, y no solo con sus pares, mediante las redes sociales. Teniendo en cuenta la distracción del estudio que el abuso de las tecnologías conlleva (Echeburúa y De Corral, 2010), he pensado en una propuesta didáctica

apoyada, por un lado, en el uso educativo de las TIC (Area, 2009) frente a los riesgos de Internet (Delarbre, 1996) y, por otro, en la reflexión mediante actividades variadas y debates orientados a la comparación de lo estudiado en mi unidad didáctica con la actualidad.

La naturaleza de mi proyecto se explica a partir de su título: *La Venus 2.0: Propuesta didáctica de motivación a través de la lírica amorosa*. Se trata de un proyecto de motivación al estudio literario aplicado especialmente al Renacimiento pero con utilidad para el estudio de la literatura clásica en general (Calvino, 1981). Como he dicho antes, constituye el refuerzo y la ampliación de mi unidad didáctica que he planteado para el 3ºA de la ESO del IES Goya de Zaragoza, dado que empieza con su última actividad y se extiende hacia la profundización de algunos temas desde una perspectiva de actualización.

Entre los temas clásicos que han caracterizado la primera parte del Renacimiento, me he remitido especialmente al tópico literario de la mujer angelical (*donna angelicata*), la fusión con la naturaleza y al sentimiento amoroso experimentados por el ser humano. Entonces, mi proyecto ha pretendido identificar y reflexionar sobre los rasgos de continuidad en la época contemporánea en cuanto a los cánones de la belleza, la manera de establecer relaciones y expresar el sentimiento amoroso con respecto al otro sexo o al mismo y la conexión del ser humano con su dimensión natural.

Por fin, se trataba de investigar la evolución de los ideales de belleza a lo largo de los siglos para fomentar la autoconfianza del alumnado y su conciencia frente a los cambios en la manera de relacionarse con los demás, propiciando una actitud abierta y respetuosa hacia la diversidad en la formas de amar, incluso las orientaciones sexuales.

### 3.3.2 *Estado de la cuestión y marco teórico*

#### 3.3.2.1 El valor de la lectura en el contexto legislativo actual

Mi proyecto pretende motivar a la lectura, especialmente literaria, conforme a la importancia que se le atribuye desde el Currículo Aragonés de Lengua Castellana y Literatura. Representa justamente un intento de valoración del espíritu humanista, haciendo hincapié, por una parte, en la experiencia literaria como fuente de autoconocimiento y enriquecimiento del ser humano y, por otra, en el poder de la cultura de ayudar a las personas a apreciar su propio valor humano y el placer del arte de vivir.

En este sentido, me he remitido al Currículo LOE de nuestra Comunidad Autónoma en el ámbito de la Educación secundaria obligatoria. Ya estamos familiarizados con los objetivos generales de la etapa, entre los cuales resalta el número 11: “Valorar la lectura como fuente de placer, de aprendizaje, de conocimiento del mundo, de autoconocimiento y de enriquecimiento personal y consolidar hábitos lectores”. Así pues, la LOE reconoce a la lectura el poder de formar a personas conscientes de su lugar en el mundo y de propiciar su bienestar, con lo cual es fundamental que el hábito lector se refuerce en el contexto escolar.

Frente al carácter “intangible” de la cultura y a los cambios legislativos en Educación, en otro artículo titulado “¿Ocaso de las Humanidades?”, el profesor Alejandro Llano (2011-2012: 188) constata que, especialmente en el nivel de la

educación superior, los resultados académicos se miden casi exclusivamente en términos económicos y de prestigio social. Cita, entonces, a la escritora Martha Nussbaum (2010):

una de las numerosas consecuencias de este cambio es la evaluación obligatoria de investigación y docencia, que estima de manera mecánica el rendimiento de los profesores [...]. El aspecto más insidioso es la exigencia, antes implícita y hoy más abierta, de que se demuestre el *impacto* de las investigaciones, es decir, su aporte a los objetivos económicos de la nación.

Desafortunadamente, este tipo de instrumentalización de la cultura no se limita al panorama español, sino que afecta al contexto internacional, debido a la doble cara de la sociedad de la información con respecto a la cultura humanista, argumento del próximo apartado.

### 3.3.2.2 “La utilidad de lo inútil”: El debate internacional sobre la enseñanza de las Humanidades

La idea de detectar los tópicos clásicos en la sociedad actual ha surgido también de la constatación de que el estudio de la literatura clásica (y de todo lo que se considera “antiguo” en general) resulta ser difícil para el alumnado porque, además de tener sus peculiaridades filosóficas y técnicas, no se identifica su relación con la actualidad de ahí que se considere generalmente de poca utilidad para la vida real.

La misma cuestión entra en debate internacional sobre el valor de las Humanidades y la utilidad de su enseñanza, (Ordine, 2014; Montale, 1975; Pozuelo, 2004; Luque, 2014 y Llano, 2011-2012) de ahí que algunos países como EE.UU. hayan llegado a eliminar bloques de asignaturas humanísticas o vayan hacia esta dirección, bajo las lógicas del mercado capitalista que otorga más relevancia a las Ciencias que a las Humanidades (Postman, 1999 en Savater, 2000 y Cortina, 2010). Además, en la época digital en algunas escuelas asiáticas se ha optado por la eliminación de los libros en papel eligiendo utilizar exclusivamente los medios tecnológicos como tablets y pizarra digital.

Ahora bien, en la sociedad 2.0, ¿Qué papel puede jugar la cultura humanista y en concreto la literatura en la autoestima y la motivación del alumnado? Como afirma Cortina (2010), para formar a personas que puedan hacerse responsables de transformaciones significativas, resulta fundamental la cultura humanista, “que sabe de narrativa y tradiciones, de patrimonio y lenguaje, de metas y no solo medios, de valores y aspiración a cierta unidad del saber. De esa intersubjetividad humana, de ese ser sujetos que componen conjuntamente su vida compartida”.

Me he remitido, pues, a algunos intelectuales conocidos que han argumentado la utilidad de disciplinas como la literatura, tal vez no para el mercado pero sí para la formación humana. En primer lugar, el profesor de la Universidad de Calabria Nuccio Ordine, al que se refiere la paradoja de “la utilidad de lo inútil”. No cabe duda de que los progresos técnico-científicos han dado lugar a medios de comunicación atractivos por los beneficios que parecen ofrecer de forma inmediata y sencilla. Sin embargo, el hecho de que la literatura no pueda medirse en términos cuantitativos, de beneficio económico, le otorga precisamente la capacidad de ser:

una forma de resistencia a los egoísmos del presente, un antídoto contra la

barbarie de lo útil que ha llegado incluso a corromper nuestras relaciones sociales y nuestros afectos más íntimos. Su existencia misma, en efecto, llama la atención sobre la *gratuidad* y el *desinterés*, valores que hoy se consideran contracorriente y pasados de moda (Ordine, 2013: 18).

Si nos remitimos a la literatura clásica, de la que me he aprovechado en mi proyecto, nos enteramos de que ya algunos padres fundadores de la literatura occidental, es decir Dante Alighieri y Francesco Petrarca, criticaban los fines utilitaristas de las letras. Ordine cita justamente a Petrarca que en el Soneto VII del *Cancionero* observa: “Pobre y desnuda vas, filosofía/ dice la turba atenta al vil negocio”. Las empresas del mismo *Quijote*, sigue Ordine (2013: 43) “están inspiradas por la gratuidad, por la única necesidad de servir a sus propios ideales”, como un verdadero “héroe de la inutilidad”.

En la línea de Ordine, se había puesto otro gran intelectual italiano cuyo nombre es Eugenio Montale. A continuación, me refiero a su discurso de recepción del Premio Nobel (1975), en el que el autor reflexiona con agudeza sobre la poesía pero también alude al impacto que la dicotomía útil-inútil puede tener en los jóvenes:

¿Tantas horas a la poesía, tantas a las traducciones, tantas al empleo y tantas a la vida? He intentado explicarle que no se puede planificar una vida como se hace con un proyecto industrial. En el mundo hay un amplio espacio para lo inútil, e incluso uno de los peligros de nuestro tiempo es el de la mercantilización de lo inútil a la cual son sensibles particularmente los muy jóvenes. De cualquier modo estoy aquí porque he escrito poemas, un producto absolutamente inútil, pero casi nunca nocivo y éste es uno de sus títulos de nobleza. Pero no es el único, siendo la poesía una producción o una enfermedad absolutamente endémica e incurable.

Entonces, si por un lado mi proyecto quiere defender la importancia de la literatura en general para la formación de las personas, por otro responde a una voluntad precisa y encantadora: despertar la sorpresa y la sensación embriagadora de la libertad que la lectura siempre es capaz de provocar en sus receptores, especialmente las lecturas literarias y dentro de estas, la lírica amorosa. Cómo no citar, entonces, a Italo Calvino (1981: 16):

El clásico no nos enseña necesariamente algo que no sabíamos; a veces descubrimos en él algo que siempre habíamos sabido (o creído saber) pero no sabíamos que él había sido el primero en decirlo (o se relaciona con él de una manera especial). Y esta es también una sorpresa que da mucha satisfacción, como la da siempre el descubrimiento de un origen, de una relación, de una pertenencia.

Evidentemente, mi Proyecto de Innovación e Investigación se funda en la defensa de las Humanidades, con una mirada especial hacia la literatura renacentista en el contexto ítalo-español que justamente surgió del espíritu humanista. Así pues, se han cuestionado los procesos de enseñanza-aprendizaje relativos a la materia de Literatura llegando para proponer una secuencia didáctica quizás motivadora y dinámica, empezando del Renacimiento español hasta llegar a reconocer los rasgos clásicos de esa época no solo en el ámbito español sino también en otros contextos literarios y culturales. Se ha hecho hincapié en la época contemporánea para que los alumnos y las alumnas pudieran descubrir algo de su persona, según el poder propio de la literatura, en especial de la lírica amorosa, de remitir a sentimientos y valores universales pues válidos en todas las épocas humanas.

### 3.3.2.3 La juventud de la sociedad 2.0

Voy a delinear brevemente el perfil de nuestros alumnos potenciales a raíz de las investigaciones con base neurológica y psicosocial de Mark Prensky (2001) que define “nativos digitales” a los y las jóvenes del siglo XXI. Estos se han criado y desarrollado a la par que el ordenador y por eso “piensan de forma diferente al resto de las personas. Desarrollan mentes hipertextuales. Saltan de una cosa a otra. Es como si sus estructuras cognitivas fueran paralelas, no secuenciales”. A raíz de la obra de Prensky, Daniel Cassany y Gilmar Ayala (2008: 56) comparan a los *nativos digitales* con los *inmigrantes digitales*, en relación a su estilo de vida y aprendizaje:

Los *nativos* son los chicos que han crecido rodeados de pantallas, teclados y ratones informáticos, que tienen uno o varios ordenadores en su casa o habitación desde muy pequeños, que usan móvil desde que hicieron la primera comunión (o una fecha equivalente), que pasan más de 20 horas a la semana frente a una consola de videojuegos y que ya no saben lo que es una cinta de casete o un disco de vinilo ni mucho menos una agenda telefónica de papel. Dichos *nativos* utilizan estos dispositivos con destreza y sin esfuerzo, en su vida privada, fuera de la escuela, aunque ningún profesor ni curso formal les haya enseñado a hacerlo. Los usan para crear-inventar-compartir con sus amigos de carne y hueso o sus nuevas amistades en la red. Al contrario, los *inmigrantes* tuvieron una infancia analógica, sin pantallas ni teclados ni móviles. Sus artefactos culturales fueron –y siguen siendo– productos tangibles: los libros, los papeles, las bibliotecas, los discos y las películas de celuloide o de vídeo. Su forma de aprender a usarlos es sobre todo a partir de la enseñanza formal. La aproximación de los *inmigrantes* al mundo digital es parecida a la de los emigrantes que llegan a un territorio nuevo, del que desconocen la cultura, la lengua y las formas de vida, y que empiezan a hablar con mucho acento y con interferencias lingüísticas.

Los y las jóvenes de la sociedad 2.0 son personas totalmente impregnadas de virtualidad, que en la mayoría de los casos viven en el mundo virtual como si fuera real, mejor dicho, el mundo virtual es su mundo real. Dejando de lado los conceptos filosóficos y psicológicos del *tiempo* y la *realidad* (que pasaría justamente por Platón y Bergson), hay que tener en cuenta que no solo cuando están en su casa y por la calle, sino también en la escuela los alumnos y las alumnas siguen perennemente conectados, pese a que se les prohíba el uso del móvil. Mediante las aplicaciones de sus *i-phones* y *smartphones* y las redes sociales tales como *Whatsapp*, *Facebook*, *Twitter*, *Instagram* y *Skype*, entre las más comunes, comunican con sus amigos y amigas pero también con personas desconocidas que agregarían a sus perfiles sociales por ejemplo después de un “me gusta” debajo de una foto compartida.

¿Qué significa todo esto? Bueno, no cabe duda de que la existencia de la web 2.0 y el hecho de poseer un móvil conectado a internet otorga a estos/as jóvenes la posibilidad de establecer relaciones humanas que quizás pierdan parte de su esencia de humanidad por vivirse detrás de una pantalla. Además, tanto la web como los otros medios de comunicación (especialmente la televisión), fomentan la globalización del pensamiento. Muy frecuentemente, los media presionan sobre la necesidad de vestir ropa a la moda, encajarse en los modelos de belleza, espectacularizar las emociones y consumir de forma compulsiva, además de fomentar los prejuicios de etnia, sexo y religión. Tanto en el mundo virtual como en la sociedad real, se reflejan actitudes negativas como la xenofobia, homofobia y transfobia que son contrarias al respecto de

la diversidad humana y al desarrollo armónico de la identidad personal.

Es cierto que los y las jóvenes están muy influenciados por las tendencias sociales. En efecto, ya la adolescencia es una época de crisis de por sí, si a esto añadimos el culto de la imagen y la homogeneización ligada a la sociedad multimedia podemos entender mejor como las presiones exteriores afectan al autoconcepto y pues a la seguridad y motivación de las personas, especialmente las más jóvenes.

Ahora bien, el alumnado al que vamos a enseñar vive a la vez que utiliza las tecnologías, de ahí que la didáctica no pueda prescindir de esta realidad, más bien debería aprovecharla para ganarse la atención de sus destinatarios y aprender a guiarles en su propio aprendizaje. Además, aquí entra nuestra responsabilidad de educadores y educadoras, en la necesidad de propiciar actitudes respetuosas y abiertas hacia la maravilla de la variedad humana. En las palabras de Cassany y Ayala (2008: 67): “El hoy y el aquí son digitales, pertenecen a los nativos digitales. Luchar contra esta migración, evitarla o marginalizarla son estrategias abocadas al fracaso”.

Sin duda, el uso educativo de las nuevas tecnologías puede tener mucha utilidad en la creación de espacios de comunicación entre las personas, fomentando el intercambio cultural, el debate crítico sobre temas de interés común y habilidades como la competencia lecto-escritora. En este sentido, desde la perspectiva del docente, cabe aprender a utilizar herramientas TIC tales como el blog, la wiki y las redes sociales para enganchar al alumnado de la sociedad 2.0 y ganar su atención en los contenidos didácticos.

En este sentido, mi proyecto cuestionaría esos ejemplos negativos mediante el debate colectivo sobre cuestiones e inquietudes que resultan tener validez en todas las épocas, solo ha cambiado la forma de expresarlas. Me parece fundamental acercar al alumnado al espíritu humanista que, por un lado, dificulta a la rentabilidad del ser humano, dado que por su naturaleza propicia la libertad de su pensamiento y el enriquecimiento espiritual, y por otro, nunca deja de ofrecer ocasiones de bienestar y de ser el medio privilegiado para enfrentarse a las dificultades de la vida.

### 3.3.3 *Objetivos específicos*

Al final del proyecto, el alumnado sería más consciente del carácter arbitrario de los modelos estéticos, así como de la universalidad del sentimiento amoroso, prescindiendo del género y las orientaciones sexuales. Hubiera sido capaz de evaluar el platonismo como una perspectiva tanto encantadora como irreal, reconociendo así los peligros detrás de la construcción de imágenes perfectas y sentimientos románticos que no tienen siempre fundamento en la realidad concreta, sino que pueden fomentar el sentido de inadecuación e ilusionar miserablemente.

Al darse cuenta de la ficción de las convenciones culturales, los alumnos y las alumnas podrían poco a poco reforzar su autoestima y la capacidad de comunicarse con los demás de manera más directa y atrevida, ya que reconocerían en la otra persona el reflejo de sus propias incertezas y maravillosas (im)perfecciones, quizás llegando a amarse superando al mismo Narciso que descubre la belleza en el reflejo de su propia imagen exterior. A continuación, presento la lista de los objetivos específicos de mi proyecto didáctico:

- i      Reconocer los valores renacentistas en textos poéticos de épocas y culturas diferentes;
- ii      Averiguar la difusión y persistencia del espíritu renacentista en textos no literarios y que remiten a la cultura contemporánea;
- iii      Apreciar el valor de la Naturaleza y la importancia del *carpe diem* en la vida de una persona, a partir de la lírica renacentista;
- iv      Identificar el carácter universal del amor prescindiendo del género y la orientación sexual del individuo;
- v      Fomentar el respeto, la tolerancia y la apreciación de la diversidad de los seres humanos;
- vi      Reflexionar sobre la evolución de los cánones de belleza e identificar los elementos arraigados en la época clásica;
- vii      Propiciar la autoestima y seguridad descubriendo el carácter arbitrario y relativo de los ideales de belleza;
- viii      Favorecer la expresión corporal y la armonía interior mediante juegos de dramatización;
- ix      Identificar las analogías y diferencias entre el Renacimiento y la época digital en cuanto al culto de la imagen exterior;
- x      Reconocer y reflexionar sobre la importancia del contacto real en las relaciones humanas a partir de la observación del poeta devoto a su dama comparado con el fenómeno de las redes sociales;
- xi      Favorecer los debates críticos sobre el humanismo mediante el intercambio cultural 2.0;
- xii      Despertar la curiosidad y desarrollar el espíritu crítico hacia las producciones literarias antiguas a través de la comparación con las formas artísticas más actuales;
- xiii      Propiciar la interdisciplinariedad y la multiculturalidad como herramientas fundamentales para el aprendizaje y el enriquecimiento de las personas.

### 3.3.4      *Metodología: orientaciones y desarrollo*

A raíz de cuanto argumentado hasta ahora, las preguntas que han originado mi proyecto han versado sobre la posibilidad de fomentar la motivación al estudio y la apreciación de la literatura por parte de los alumnos y las alumnas (Pennac, 1993; Muñoz, 2004, Delgado, 2007; Solé, 2009; Meritxell, 2011), de manera que la percibieran como amiga y parte de su propio ser. En este sentido, creo que para despertar la motivación de los alumnos y las alumnas al estudio en general es imprescindible establecer relaciones humanas que les empujen a confiar en el/la docente. Sin embargo, no es empresa fácil ganarse la atención de los/as alumnos/as y aún menos mantenerla. Por esta razón, he asumido que la elección de temas y enfoques que les parecieran cercanos a sus vidas podía revelarse una ayuda válida. Haciendo hincapié en la actualidad del Renacimiento, considero que han podido llegar a implicarse más en su estudio por descubrir que desde luego los clásicos no son tan antiguos y aburridos como suelen presentarse.

Como para la unidad didáctica, el proyecto de Innovación e Investigación se ha planteado según un enfoque interdisciplinar, dinámico y comunicativo, propiciando el aprendizaje cooperativo mediante el debate colectivo y el intercambio cultural 2.0 y

valorando la interpretación subjetiva de los textos así como la fuerza expresiva y coherencia en la comunicación pública. Entre las numerosas investigaciones que se han desarrollado según este enfoque didáctico innovador, me he remitido por ejemplo a las de Cassany (1994), Mendoza (1998), Moreno (2001), López y Encabo (2002) y Del Carmen (2010).

Concretamente, el Proyecto consta de seis sesiones lectivas de 50 minutos cada una, en las que, como ya se ha dicho, se pretende acercar al alumnado al estudio literario a través de la lírica amorosa, de forma progresiva, para propiciar su apreciación acerca del valor de la literatura no solo en el ámbito académico sino también en sus vidas. A continuación, la descripción de cada actividad:

Sesión 1: Intercambio cultural 2.0. Como ya se ha explicado, ha consistido en una tertulia literaria entre la clase 3ºA de la ESO y otra clase italiana que estudia español como lengua extranjera y conocía los sonetos de Dante Alighieri y Francesco Petrarca estudiados por la clase de mi centro. Despues del intercambio de comentarios sobre los sonetos, se ha procedido al análisis del texto de la canción “Bella” de Lorenzo Jovanotti, en el que ambos grupos han detectado los rasgos renacentistas en cuanto a la visión de la mujer, la fusión con la naturaleza y la expresión del sentimiento amoroso.

Sesión 2: ¿El Renacimiento ya es ceniza...o llama viva? Se ha tratado de una actividad de análisis textual pero en forma de debate oral colectivo. Al alumnado se han propuesto varios textos poéticos y no poéticos, en especial canciones relacionadas con el petrarquismo, la *donna angelicata* y otros tópicos renacentistas pero compuestos en la época moderna y contemporánea y en diferentes contextos culturales. Se ha cuidado que dichos textos procedieran de los países de origen del alumnado inmigrante (u otros cercanos) para fomentar su implicación afectiva y propiciar su integración en el grupo. La actividad se ha desarrollado en dos momentos: un primer momento de lectura colectiva desde la pizarra digital, sin saber de los textos ni título, ni autor/a, ni fecha, para que pudieran adivinar tanto el emisor como el receptor del mensaje amoroso y descubrir la continuidad del espíritu renacentista; un segundo momento en el que, al tener toda la información sobre los textos, los alumnos y las alumnas han llegado a averiguar o invalidar sus hipótesis en el debate con toda la clase.

Sesión 3: Cortejo gentil y urbano. Consistiría en una dramatización fuera del aula de dos cortejos amorosos, uno de impronta cortés-renacentista y otro imaginado en la época actual: un poeta ideal del Renacimiento trataría de acercarse a la dama, quizás empleando las mismas palabras de los poetas estudiados (Garcilaso de la Vega, Petrarca o Dante), mientras que otro “poeta urbano” utilizaría estrategias diferentes o similares para lograr el mismo objetivo. Sucesivamente, hombres y mujeres intercambiarían sus papeles y finalmente escenificarían una relación de amor homosexual. De este modo, se crearía una reflexión interesante y divertida, por una parte, sobre cómo han cambiado las aproximaciones al otro (o al mismo) sexo y, por otra, sobre la actualidad del tema del amor y la belleza. Asimismo, el alumnado podría pensar en su propia manera de acercarse a las otras personas, tal vez incluyendo el instrumento poético u optando por una actitud más directa para mejorar sus propias relaciones amorosas y sociales, en general.

Sesión 4 (tutoría): Fragmentos de Venus. Para esta actividad se utilizarían recursos visuales basados en los cánones de belleza desde el Renacimiento hasta la actualidad. Se repartiría la clase en 5 sub-grupos de cinco personas que tendrían a su

disposición un tablet u ordenador por grupo. A partir del cuadro renacentista de Sandro Botticelli, *El nacimiento de Venus*, cada grupo tendría 15 minutos para buscar sus imágenes significativas sobre el tema de la belleza en épocas antiguas o contemporáneas. En los sucesivos 30 minutos, cada grupo las presentaría a los demás justificando su elección y destacando tanto las analogías como las diferencias con respecto a la mujer ideal representada por la Venus. Entonces, se daría lugar al primer debate crítico sobre la evolución de los cánones estéticos en el que los alumnos y las alumnas deberían expresar su opinión con respecto a la naturaleza y el sentido de dichos ideales.

Sesión 5 (tutoría): *La Venus 2.0*. Después de una primera reflexión en torno al canon de la belleza para la mujer se propondrían tres vídeos significativos con una duración total de 20 minutos: [https://www.youtube.com/watch?v=s4SqeNG\\_QAw](https://www.youtube.com/watch?v=s4SqeNG_QAw) (sobre la evolución histórica del ideal de belleza femenino); <https://www.youtube.com/watch?v=QCyh7ox-yrM> (que resume la visión de la belleza humana en la historia, tanto femenina como masculina) y <https://www.youtube.com/watch?v=7YDMLQB-8mg> (parodia de la obsesión por la cirugía estética y la creación de modelos irreales). A partir de estos vídeos, el alumnado comentaría sus impresiones iniciales y en casa debería reflexionar por escrito sobre la influencia de la cultura en la creación de los ideales de belleza y el sentido de tanta manipulación exterior.

Sesión 6 (tutoría): *La red del Amor platónico*. Una vez aprendido que las relaciones amorosas descritas por los poetas renacentistas eran básicamente platónicas, ya que celebraban la imagen de una mujer ideal, los alumnos y las alumnas deberían detectar la actualidad de esa actitud remitiéndose a las redes sociales. A partir de un video sobre las relaciones amorosas 2.0 (<https://www.youtube.com/watch?v=yrn3ffGCWvU>) se trataría de abrir un debate en torno a la verdad de los diálogos sentimentales, de los modelos estéticos y cuerpos humanos que se enseñan y comparten en las redes sociales. Finalmente, se comentaría otro video sobre el peligro de las relaciones virtuales (<https://www.youtube.com/watch?v=KoZJLM2yca8>) con el cual el alumnado podría reflexionar sobre su propia experiencia y quizás agudizar sus sentidos para detectar los riesgos de seguir y celebrar modelos que no se corresponden con personas humanas verdaderas.

### 3.3.5 *Evaluación y análisis de los resultados*

En cuanto al desarrollo concreto de mi proyecto, he podido llevar a cabo solo las primeras dos sesiones de las seis que me había planteado. Así pues, voy a analizar estas dos clases de 50 minutos que se han realizado los días 20 y 27 de abril en la misma clase en la que he impartido mi Unidad Didáctica. A raíz de mi observación directa y la lectura de las respuestas escritas del alumnado, voy a comentar los resultados.

El día 20 de abril he conseguido organizar el intercambio cultural 2.0 entre el 3ºA ESO y el 3ºAT del instituto técnico-industrial italiano “IIS Todaro-Cosentino” de Rende, en provincia de Cosenza, en el que se estudia español como lengua extranjera. Según el plan originario, el tema del debate ha sido el Renacimiento a través de los sonetos de Dante y Petrarca que ambos grupos habíamos estudiado, lo cual ha constituido la conclusión de mi Unidad Didáctica y el comienzo del Proyecto de Innovación. Además del entusiasmo general por la iniciativa, he podido comprobar el

esfuerzo de mis alumnos en participar activamente e intervenir con comentarios de calidad. Ha sido una actividad realmente significativa y satisfactoria para mí porque he podido:

- Confirmar el carácter justamente innovador de mi Proyecto de Investigación e Innovación Docente, ya que nunca se había hecho una actividad similar en el centro;
- Comprobar la validez del intercambio cultural como herramienta para mejorar la competencia oral del alumnado, dado que los/as alumnos/as debieron enfrentarse con sus miedos, sus emociones y expectativas a la hora de hablar con un público extranjero, desconocido, en un contexto nuevo e inusual y debatiendo sobre temas recién estudiados;
- Averiguar el aprendizaje del alumnado que, de hecho, me sorprendió y emocionó por la pasión que puso en su trabajo, la curiosidad hacia la actividad y el respeto humano que demostró a lo largo de la llamada por Skype;
- Experimentar el potencial real de las nuevas tecnologías en la creación de relaciones culturales interesantes y muy variadas que contribuyen a consolidar el aprendizaje y ampliar las perspectivas del conocimiento.

En cambio, el día 27 de abril he podido desarrollar la segunda actividad del Proyecto cuyo título era *¿El Renacimiento ya es ceniza o...llama viva?* y que consistía en la lectura de unos textos (poemas y canciones)<sup>1</sup> en los que detectar la continuidad de los temas e imaginarios propios de la primera parte del Renacimiento. Como estaba previsto, en principio no les he dado información en cuanto a título, autor y fecha de cada texto, porque mi objetivo principal era sorprenderles y despertar su curiosidad ante:

- La presencia constante de los tópicos literarios clásicos;
- La difusión de la sensibilidad renacentista en otros contextos culturales;
- El carácter universal del sentimiento amoroso prescindiendo del género y la sexualidad;
- El descubrimiento de autores interesantes procedentes del mismo país (u otro cercano) de algunos/as alumnos/as;
- El valor poético de algunas canciones contemporáneas;

En especial, la elección de los poemas y de las canciones ha sido exitosa, ya que daban mucho juego para el debate. Por ejemplo el poema de una autora colombiana feminista le gustó mucho a una chica, la misma en la que pensaba yo a la hora de elegirlo. Otro chico, en cambio, apreció mucho el texto de una canción que por ser tan bella le parecía un poema y me preguntó por el título. Sin duda, se ha tratado de una actividad atractiva y satisfactoria para todos en general, ya que han podido averiguar su aprendizaje y aplicarlo en la investigación de su validez en otros contextos culturales,

1 En concreto, se han leído y comentado los poemas “Todo lo que he escrito sobre nosotros es mentira”, del poeta turco Nazim Hikmet (1960), “Lo inacabable” de la poeta argentina Alfonsina Storni (1916), “Poema del desamor” de la poeta colombiana María Mercedes Carranza (1995), “Soy una mujer” de la poeta italiana Alda Merini (1983), el “Soneto XXXVI” de Garcilaso y “En el trigo” del poeta rumano Lucian Blaga (1921). En cambio, las canciones elegidas han sido “Siempre me quedará” de la cantante española Bebe (2004) y “Mujer divina” de la cantante mexicana Natalia Lafourcade (2013).

más allá del siglo XVI.

Además, como comentaré en los siguientes apartados de esta memoria, he podido averiguar la implicación real de los alumnos y las alumnas y su apreciación de todo lo que hemos realizado, mediante la realización de un cuestionario semi-abierto *ad hoc* en el que se recogían preguntas sobre su propio aprendizaje, las actividades y mi actuación docente.

#### 4      **Reflexiones personales sobre la actuación docente**

En cuanto al desarrollo de mis proyectos, me considero bastante satisfecha y orgullosa de los resultados que he obtenido. Aunque no he podido llevar a cabo todas las actividades que había previsto, he conseguido lograr mis objetivos fundamentales y reconocer los progresos del alumnado a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como mi propia evolución. A continuación, voy a detallar aquellos que considero mis logros y desafíos más significativos.

##### 4.1      **Puesta en práctica de la Unidad Didáctica**

En cuanto a mi Unidad Didáctica, los obstáculos que han impedido la realización de toda la programación han dependido sobre todo de exigencias temporales. Por la misma razón he tenido que modificar algunas actividades, reduciendo la variedad de los textos poéticos por analizar y dejando algunas tareas escritas para casa. Inicialmente, había previsto dos sesiones de análisis textual, en las que se trataba de analizar el soneto XIII de Dafne y Apolo y un fragmento de la égloga III de Garcilaso después de los sonetos petrarquistas. Dado que a las vacaciones de Pascua hubiera seguido el intercambio de muchos alumnos en Alemania, consideré más adecuado, por un lado, utilizar el soneto como texto grupal para la sucesiva clase invertida sobre la mitología y, por otro, dejar afuera el análisis de la égloga en vista de los demás temas del programa didáctico a tratar.

Hay que destacar que si bien había programado cada actividad para sesiones de 50 minutos, la rutina escolar determinó que hubiera menos tiempo para desarrollar algunas actividades así que debí ajustarme al tiempo disponible entre tutoría y exigencias variadas. De ahí que debiera dejar como tareas escritas unas cuestiones literarias que quería tratar de forma oral y colectiva, para volver a comentarlas al día siguiente modificando pues el orden y el número de sesiones de mi unidad. Finalmente, no he podido realizar las dramatizaciones fuera del aula, pero algunos alumnos sí que han podido expresarse con su cuerpo para representar una historia mítica a modo de “pintura humana”.

En general, desde el primer momento he podido reconocer el interés de “mi clase” en los temas de la unidad y también en los trabajos por realizar. Inicialmente casi nadie estaba entusiasta por tener que seguir trabajando en casa, pero he podido apreciar su esfuerzo progresivo en realizar las tareas y su actitud positiva hacia la naturaleza de las actividades. En especial, he podido valorar la participación de toda la clase en los debates, a pesar de que algunos hubieran más dificultades en analizar los textos y tomar la palabra por timidez o miedo a equivocarse.

Siempre he tratado de solucionar las dudas que se planteaban y de comprometer a todos y a todas y transmitirles confianza y apreciación por sus propias ideas, aunque los más silenciosos se quedaban la mayoría de las veces escondidos en favor de otros que solían tomar la iniciativa. Me hubiera gustado lograr involucrarles más pero también es verdad que me dirigía a ellos para invitarles a exponerse y dejaba la oportunidad de contribuir en los debates a todos, como una forma de propiciar la libertad en la iniciativa personal, siempre dentro del tiempo ya de por sí limitado.

Por un lado, creo que mi presencia, incluso “exótica”, en el aula les ha dado un soplo de aire fresco en la rutina escolar, favoreciendo así su atención y entusiasmo, por otro lado de alguna manera han percibido mi estancia como una pausa didáctica, quizás por eso atrasándose con los deberes. Desde el principio les he explicado lo que iríamos haciendo pero sin quitarles del todo la sorpresa, dado que me interesaba también observar su reacción ante cada tipología de actividades.

Desde el enfoque constructivista, un aspecto para mí fundamental ha sido el auto-descubrimiento y la reelaboración personal de los contenidos que he intentado propiciar con preguntas de anticipación, clase invertida organizada en grupos, taller de escritura creativa y mediante la búsqueda constante de material interdisciplinar, especialmente pinturas y canciones. He podido averiguar sus impresiones mediante el cuestionario final al que aludía antes.

De las respuestas, sobre todo las que eligieron ampliar, he podido constatar que las actividades les han resultado diferentes, dinámicas, entretenidas y divertidas. Prácticamente todos/as han apreciado el trabajo en grupo, la variedad del material textual y sobre todo el carácter interdisciplinar de las actividades. En especial, el intercambio cultural mediante Skype les ha resultado una oportunidad preciosa para comunicarse con otros/as estudiantes internacionales, enfrentarse con su propio aprendizaje y sus miedos y experimentar un método didáctico innovador que han considerado de gran utilidad, teniendo en cuenta que nunca habían realizado algo parecido.

Además de impartir mi Unidad Didáctica en 3º A de la ESO, he podido aprovechar algunas actividades de la misma en otros cursos del centro. En primer lugar, en 2ºD y 2ºC de la ESO he podido enseñar un vídeo sobre el mito de la caja de Pandora que he utilizado como material para la clase invertida en 3ºA. Los dos grupos de segundo reaccionaron de manera diferente al vídeo: en 2ºD algunos alumnos contestaron la versión del mito propuesta y juzgaron el vídeo infantil, mientras que en el 2ºC prevaleció el componente emocional. En el primer caso, los que no apreciaron ni la versión del mito ni la presentación audiovisual eran dos alumnos apasionados de mitología y de la lectura en general, de ahí que una versión diferente de lo leído le resultara incorrecta y la presentación infantil, porque evidentemente el “hambre lector” les había creado expectativas elevadas. En cambio, en el segundo caso, los alumnos en general aceptaron las diferencias y las utilizaron para complementar la versión del mito que ya conocían. El hecho de dejarse llevar por la dramatización del cuento mítico y la expresividad de las imágenes tal vez determinó las sensaciones de tristeza y una asimilación más profunda del sentido de la historia que pretendía explicar el origen del mal en el mundo.

Evidentemente, se trata de dos maneras diferentes de acercarse a la lectura y al estudio de temas de interés ligados a la oralidad y arraigados entre el mito y la leyenda.

La primera es más racional, propiamente intelectual y crítica, mientras que la segunda incluye los componentes irracionales desde una perspectiva quizás más soñadora y abierta. De todas formas, ambas se tienen que considerar a la hora de plantear actividades didácticas, puesto que cada grupo de alumnos tiene sus peculiaridades y cada persona ofrece sugerencias significativas que ayudan a favorecer tanto su aprendizaje como aquello de los demás.

En segundo lugar, puedo comparar los resultados de mi presentación del Renacimiento, llevada a cabo en dos sesiones, una sesión en 3ºB y otra en 3ºC de la ESO. Puesto que tenía una disponibilidad limitada por parte de la profesora de los dos grupos, he tratado de concentrar en una sola sesión de 50 minutos muchos contenidos para comprometer al alumnado en la actividad, despertar su curiosidad hacia los temas tratados de forma interdisciplinar y ayudar su aprendizaje en cuanto a las conexiones culturales profundas entre España e Italia durante la época del Renacimiento.

Para ambas clases he utilizado mi presentación en formato Prezi que había creado para el alumnado de 3ºA. Por esta razón, siguiendo la voluntad y los consejos de mi tutora, en la misma presentación no había incluido nociones muy específicas (por ejemplo los datos relativos a los reinados de la época) y en cambio había puesto unos ejemplos textuales reducidos, para que los alumnos pudieran empezar a familiarizarse con el análisis textual a la que se dedicarían las sesiones sucesivas.

Además, ya que no conocía ni a los alumnos ni el método didáctico de la profesora, he seguido mi guion completándolo oralmente con la información que no resultaba por escrito; dado que no sabía si podía dar más clases en los mismos grupos, he tratado de hacer hincapié en detalles que consideraba relevantes como el análisis de los sonetos en los que detectar los temas y las formas métricas recién presentadas. Puesto que el Prezi funcionaba como apoyo a mi explicación, en ambos grupos he adoptado la misma metodología utilizada en 3ºA basada en preguntas orales a lo largo de la presentación, a fin de detectar los conocimientos previos del alumnado y fomentar su anticipación de los contenidos a tratar.

Ahora bien, tanto el alumnado de 3ºB como el de 3ºC estaba atento, mostraba interés y entusiasmo – especialmente por el platonismo y la caracterización de la dama – y contribuía con sus respuestas críticas a la presentación de los temas. Uno de los dos grupos no tenía conocimientos previos del Renacimiento, pero creo que pudo seguir bien la explicación y aprender lo necesario del tema, desde una perspectiva interdisciplinar que valoraba las expresiones artísticas renacentistas en general, por ejemplo mediante la observación crítica de las pinturas enseñadas en el Prezi.

La impresión que tuve de estas dos clases fue positiva, pero quise realizar una encuesta para confirmarla o invalidarla. Se trataba aproximadamente de 30 personas por grupo pero evidentemente algunos no estaban presentes en la actividad y otros no entregaron su cuestionario. A continuación, presento los resultados más destacables que he obtenido de los 42 cuestionarios llenados por los alumnos de 3ºB y 3ºC, relativos al auto-aprendizaje, a la presentación y la actividad en sí y a la explicación de la profesora:

- El 75% de los alumnos tanto de 3ºB como de 3ºC encontró la actividad muy interesante e inusual, la explicación clara, sencilla y motivadora y la presentación detallada, variada y pensada para comprometerles;

- El 70% de todos los alumnos pudo aprender mucho más del Renacimiento español y la influencia del Renacimiento italiano en ello, debido también al interés hacia la cultura italiana y al carácter interdisciplinar de la actividad. Por la misma razón, mi acento italiano despertó su curiosidad y tal vez fomentó su implicación intelectual, dado que les resultaba un elemento exótico capaz de animar la clase;
- Otro 70% lamentaba el hecho de haber tenido poco tiempo y no haber seguido con otras actividades quizás dinámicas y entretenidas como este tipo de presentaciones, debates y análisis artísticos-literarios;
- El restante 20-25 % no encontró muchos estímulos en la actividad, debido sobre todo al interés escaso hacia la literatura y la historia pero, de todas formas, apreció el esfuerzo de la docente en preparar un tipo de material detallado y colorido y participó con curiosidad;

En conclusión, puedo considerarme contenta y satisfecha del conjunto de estas apreciaciones, sobre todo porque parece que haya logrado despertar la curiosidad hacia el tema en algunos alumnos que normalmente no se apasionan al estudio de la literatura, debido no solo a mi presencia singular sino también al carácter dinámico e interdisciplinar de la actividad.

#### **4.2 Puesta en práctica del Proyecto de Investigación Educativa e Innovación de la Docencia**

En cuanto a mi proyecto de innovación he podido llevar a cabo solo dos clases pero han sido suficientes para reflexionar sobre los temas que deseaba resaltar y profundizar a partir del espíritu renacentista. A partir de la conexión Skype con el aula italiana, he tenido la oportunidad de observar cómo los alumnos y las alumnas se manejaban a la hora de hablar en público sobre temas recién estudiados pero que tenían cierto interés en su vida, es decir el Amor y la Belleza, no solo para las chicas sino también los chicos. Realmente me han sorprendido con sus comentarios profundamente críticos, coherentes y originales, sobre todo porque a lo largo de las clases tenía mis dudas sobre lo que habían llegado a aprender y recordar, evidentemente debido a mi deseo de explicarme eficazmente y al tiempo que transcurrió antes de que pudiera volver a dar entre mis clases.

Aunque los objetivos que pretendía lograr pudieran ser ambiciosos para dos sesiones, creo que se han cumplido también con la última sesión de mi proyecto. A través del debate que surgió en torno a la actualidad del Renacimiento en los textos contemporáneos propuestos, he tenido la oportunidad de observar la reflexión de los/as alumnos/as sobre la validez del sentimiento amoroso referido a la sensibilidad de un hombre o de una mujer, así como su grado de aceptación de la homosexualidad y especialmente de la variedad de opiniones en torno al mismo tema.

De no poder seguir con las clases, he dejado una serie de preguntas estratégicas tanto después de los textos debatidos como en el cuestionario final; tales preguntas investigaban su propia idea de:

- El Amor y la Belleza, destacando algo que pudieran echar de menos en la sociedad actual;

- La actualidad de las relaciones amorosas renacentistas mediante la observación de las redes sociales y las tendencias en la manera de acercarse a la otra persona;
- El valor del sexo-género en el desarrollo y la expresión del sentimiento amoroso;
- El valor de la imagen exterior relacionada con modelos estéticos ideales en la sociedad de la información.

Pese a que no he logrado obtener todas estas respuestas por escrito y de forma extensa, desde el debate final y las valoraciones del cuestionario he podido concluir que “mi clase” ha reconocido la actualidad del Renacimiento no solo en sus temas explícitos, es decir la celebración de la Belleza ideal y la naturaleza incluso contradictoria del amor, sino también aquellos más implícitos que estaban relacionados con el culto de la imagen exterior y las relaciones de amor platónico como una especie de “virtualidad” que anticipa los tiempos actuales.

Asimismo, el alumnado de 3ºB y 3ºC ha podido contestar a las preguntas del cuestionario, en general opinando que las relaciones amorosas virtuales y de impronta renacentista aún son posibles y que el ideal de belleza femenino sigue siendo actual. En especial, he podido apreciar algunas respuestas más extensas en cuanto a la actualidad de la visión del amor y de la belleza renacentista, con lo cual he deducido que en su opinión aún es muy frecuente que se establezcan relaciones amorosas sin verse y tocarse realmente, por un lado, y es improbable prescindir del amor físico, por otro. En cuanto a la dama rubia, de ojos claros y piel blanca, digamos el prototipo de la belleza femenina renacentista, se ha reconocido la persistencia del modelo en los tiempos actuales así como el carácter arbitrario de los cánones estéticos.

Sin duda, me considero afortunada y satisfecha por haber estado en el IES Goya con un alumnado generalmente curioso, abierto y atento que se ha dejado estimular intelectual y afectivamente. En cuanto a mi papel de profesora de Lengua Castellana y Literatura no nativa, estoy realmente feliz porque he logrado quitarme un poco de miedo a equivocarme y a no expresarme con claridad y sencillez, eficazmente. En efecto, las respuestas del alumnado con el que he podido enfrentarme han sido muy positivas: en la mayoría de los casos mis exposiciones se han juzgado exhaustivas, claras, sencillas y mi actitud abierta, alegre, tranquilizadora, cuidadosa y motivadora.

Uno de los logros más importantes para mí ha sido llegar a implicar y motivar a las alumnas repetidoras que, en base a sus respuestas, se han sentido consideradas, entendidas y protagonistas en estas actividades muy entretenidas y totalmente diferentes de aquellas a las a que estaban acostumbradas. Asimismo, he logrado despertar el interés y fomentar la autoestima de un alumno rumano que, según me ha escrito, ha participado más de lo que hacía normalmente y ha apreciado mucho la elección de un texto en rumano con el cual se ha sentido valorado personalmente. En cambio, otro reto que me preocupaba bastante era el hecho de llegar a estimular intelectualmente a los dos alumnos de altas capacidades; a partir de sus respuestas, he podido deducir que ellos también han encontrado estímulos interesantes en las investigaciones grupales que les había asignado.

En conclusión, he podido averiguar que realmente merece la pena utilizar estrategias didácticas que aprovechen la multimedialidad y que puedan valorar personalmente a los alumnos y las alumnas, su personalidad y entorno vivencial, sus

intereses y exigencias peculiares, porque solo si nos acercamos a su realidad cotidiana y emocional confiarán en nosotros como docentes y personas. Por consiguiente, también su motivación a aprender se irá despertando y, con ella, la capacidad de descubrir y apreciar la Belleza de su propia persona, que verán reflejada en la armonía del universo entero.

## 5 De España a Italia con un bagaje de experiencia: Propuestas de futuro

Llegada al final de este año académico, puedo afirmar que el Máster en Formación del Profesorado me ha mejorado en muchos aspectos, no solo por ofrecerme una adecuada formación a la profesión docente en Lengua Castellana y Literatura, a la que no habría podido acceder de haberme quedado en Italia, sino por ampliar mis perspectivas culturales y humanas.

En primer lugar, he llegado a Zaragoza sin tener conocimientos efectivos de la identidad y el funcionamiento del sistema educativo español, tanto por su manera de atender a la formación de las personas y acoger la diversidad como por la calidad general de la docencia y el interés de los centros educativos en la multiculturalidad. Ahora bien, gracias a las clases del Máster, he podido acercarme progresivamente al reto de la profesión docente en el siglo XXI, hasta poder integrar mi aprendizaje mediante la experiencia directa con los alumnos y las alumnas y los miembros de la comunidad educativa en un centro de educación pública.

A la hora de elegir mi centro de prácticas, no es una casualidad que haya preferido un instituto público a otro privado o concertado. En efecto, escogí el I.E.S. Goya porque me interesaba especialmente poder comparar la educación pública en dos contextos geográficos diferentes. Además, creo que la buena gestión de una escuela pública, laica y democrática puede fomentar la agregación positiva y abierta de una gran variedad de personas.

De hecho, gracias a la estancia en el I.E.S. Goya de Zaragoza, he podido reflexionar acerca de la realidad general de la educación pública española comparándola con la italiana. Estoy consciente de que he podido acceder a un centro educativo de nivel medio-alto, con lo cual he observado una gestión bastante eficiente y eficaz de la didáctica, incluso el interés por la promoción y el intercambio cultural, pese a los recortes económicos. Sin embargo, también en el I.E.S. Goya ha habido cuestiones muchas veces ligadas a la expresión de la rebeldía y las inquietudes profundas del alumnado, lo cual no me ha sorprendido ni escandalizado, ya que, aunque indirectamente, conozco la complejidad del estándar de las escuelas italianas, que puede resultar una realidad absurda hasta hacer desconfiar en la utilidad de la escuela para la formación de las personas, especialmente en algunas zonas del sur de Italia o en contextos rurales con una mentalidad a veces muy cerrada.

Independientemente del contexto geográfico, la dificultad de gestionar el clima del aula está también vinculada al entorno familiar y social del alumnado, con lo cual el/la docente puede enfrentarse no solo con el interés común de las familias por el desarrollo cognitivo y humano de sus hijos/as, sino también con algunas actitudes negativas así como la dificultad de comunicarse de forma respetuosa, pacífica y constructiva. En este sentido, el/la docente resulta ser una figura de mediación social,

con lo cual es importante que aprenda a observar su propia actitud y manera de acercarse al otro para que ofrezca ejemplos positivos a sus alumnos/as que son los/as profesionales, los padres y las madres del futuro.

El cuanto a Italia, creo que la profesión docente, en general, está menospreciada; además de tener un sueldo entre los más bajos de Europa, un/a docente que se atreve a enseñar en la península italiana lo hace en aulas a menudo inestables que amenazan la seguridad e integridad de las personas, con recursos dedicados a la investigación e innovación didáctica cada vez más escasos y sin el reconocimiento de su rol, sobre todo por parte de los Gobiernos que otorgan prioridad a otros asuntos políticos y económicos en vez de invertir en el desarrollo de la cultura y la valoración del arte y de la investigación científica. De ahí que muchas personas decidan “huir” al extranjero para su crecimiento personal y realización profesional.

Sin embargo, la evolución de un sistema se determina desde sus fundamentos. Estoy convencida de que, dentro del panorama general, cada pequeña comunidad educativa puede marcar la diferencia pese a que los recursos sean más que limitados, en otras palabras los/as docentes y las personas sensibles a la mejora de la sociedad pueden influir positivamente en el bienestar y el enriquecimiento cultural y humano a partir de si mismos/as y de la enseñanza a los/as más jóvenes.

En este sentido, me gustaría acceder al mundo de la educación en mi país. Si pudiera ejercer la profesión para la que me he formado, iría a enseñar español como lengua extranjera en la *Scuola Secondaria di 1º o 2º grado*, quizás en el norte de Italia por su alto grado de multiculturalidad en la escuela. Desafortunadamente, temo que me toque esperar en varios años antes de poder entrar en una escuela pública como docente titular o incluso interina, puesto que con las reformas más recientes de la educación el sistema de contratación del profesorado está poco claro aún y por cierto sujeto a un sistema burocrático farragoso. Además, antes de poder utilizar legalmente mi Máster en Formación del Profesorado, pasará más tiempo porque tendré que pedir su homologación al Ministerio de la Educación italiano, siempre y cuando me lo reconozcan. No deberían oponerse, ya que esta titulación está incluida en las reconocidas por las convenciones europeas entre España e Italia.

En mis proyectos a medio plazo, entraría también un Doctorado de Investigación, siempre en el ámbito de la Lengua Castellana y Literatura o la enseñanza de ELE, con lo cual seguiría satisfaciendo, por un lado, mi afán intelectual y, por otro, el deseo de contribuir en la difusión y actualización de las Humanidades también en contextos universitarios.

Sin embargo, el hecho de haber cursado este Máster no solo me ha dado la posibilidad de “degustar” un año de experiencia teórica y práctica en el país del que procede tanto la lengua como la literatura castellana, sino que me ha ofrecido la oportunidad de crear referencias importantes para mi profesión y formación, puentes culturales y humanos que no dejaré de aprovechar con entusiasmo y determinación a lo largo de mi vida. Aunque tuviese que esperar cinco, diez o más años antes de poder trabajar regularmente como docente de español en Italia, podría volver a España y atreverme a opositora como profesora de Lengua Castellana y Literatura.

Sin duda, la experiencia que he ido madurando en este año me ha permitido desarrollar una metodología didáctica sólida que me guiará también en contextos educativos y legislativos diferentes. Los conocimientos y el manejo de la información

que he adquirido me valdrán también para la realización y el seguimiento de proyectos interculturales que vean una vez más España e Italia como protagonistas. En este sentido, me gustaría por ejemplo seguir con actividades didácticas parecidas al intercambio 2.0 que he realizado en mis prácticas.

Por fin, a raíz de mi formación intercultural, espero lograr ser yo misma un puente entre las culturas contribuyendo así en el crecimiento integral de las personas mediante la comparación de las lenguas y las literaturas, que no son sino preciosos reflejos de la maravillosa variedad y riqueza del pensamiento humano.

*“El educador mediocre habla. El buen educador explica.  
El educador superior demuestra. El gran educador inspira.”*

*(William Arthur Ward)*

## 6 Bibliografía y otros recursos

- Ag Assarid, Moussa, *Los niños del desierto. Una escuela entre los tuaregs*, Barcelona, SIRPUS, 2009.
- Aguiar e Silva, V. M., *Teoría de la literatura*, Madrid, Gredos, 1984.
- Alighieri, Dante, *Vita Nova*, ed. Barbi, Michele, Firenze, Bemporad, 1932.
- Alonso Tapia, J., “Motivación para el aprendizaje. La perspectiva de los alumnos”, en Ministerio de Educación y Ciencia, *La orientación escolar en centros educativos*, Madrid, MEC, 2005, pp. 209-242.
- Alvar, Carlos, José-Carlos Mainer y Rosa Navarro, *Breve historia de la literatura española*, Madrid, Alianza, 1997.
- Amorós, Andrés, dir., *Antología comentada de la literatura española. Historia y textos*, Madrid, Castalia, 1998 (siglo XVIII), 1999 (siglo XIX), 2006 (siglo XVI) y 2011 (siglo XVII).
- Area Moreira, Manuel, “El proceso de integración y uso pedagógico de las TIC en los centros educativos. Un estudio de casos”, *Revista de Educación*, 352, Mayo-Agosto 2010, pp. 77-97, <[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352/re352\\_04.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352/re352_04.pdf)>.
- Aubert, A., García, C. & Racionero, S., “El aprendizaje dialógico”, *Cultura y Educación*, 21 (2), 2009, pp. 129-139, <[http://personal.us.es/aguijim/05\\_06\\_Aprendizaje\\_dialogico.pdf](http://personal.us.es/aguijim/05_06_Aprendizaje_dialogico.pdf)>.
- Ausubel, D., “Teoría del aprendizaje significativo”, *Fascículos de CEIF*, 1, 1983.
- Barthes, Roland, *El placer del texto y lección inaugural de la cátedra de semiología literaria del collège de france*, Titivillus, 1982.
- Bebe, “Siempre me quedará” en *Pafuera Telarañas*, E M I, 2004, <<http://www.coveralia.com/letras/siempre-me-quedara-bebe.php>>.
- Beck, Ulrich, *La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad*, Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica, 2006.
- Bettelheim, Bruno, *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*, Barcelona, Crítica, 1994.
- Binaburo Iturbide, José Antonio y Gijón Puerta, José, “Revisión de la práctica educativa” en *Cómo elaborar unidades didácticas en enseñanza secundaria*, Sevilla, ECOEM, 2007, pp. 11-23.
- Blaga, Lucian, “En el trigal” (1921) en *Lucian Blaga. Presentación, selección y versión en español de Darío Nováceanu*, Universidad Nacional Autónoma de México, 2007.
- Bloom, Harold, *Como leer y por que*, Barcelona, Anagrama, 2000.
- Calvino, Italo, *Por qué leer los clásicos*, Biblioteca Calvino Ediciones Siruela, 1981, <<http://www.siruela.com/archivos/fragmentos/Leerclasicos.pdf>>.
- Canale, M., “De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje” en M. Llovera Cánaves Coord.), *Competencia comunicativa*.

- Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid, Edelsa, 1995, pp. 63-83.
- Cano Escoriaza, J. y Lorenzo Lacruz, J., *Organización de los centros educativos. Lomce y políticas neoliberales*, Zaragoza, Mira Editores, 2014.
- Carranza, María Mercedes, “Poema del desamor” (1995) en *De amor y desamor y otros poemas*, Bogotá, Editorial Norma, 2003.
- Casanova Sánchez, Olga, *Ética del silencio*, Madrid, Anaya, 1998.
- Cassany, Daniel y Ayala, Gilmar, “Nativos e inmigrantes digitales en la escuela”, *CEE Participación Educativa*, 9, noviembre 2008, pp. 53-71.
- Cassany, Daniel, *Enseñar lengua*, Barcelona, Graó, 1994.
- Castaño Garrido, “Educar con redes sociales y web 2.0” *Eduweb-Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, pp. 33-50, <<http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/eduweb/vol2n2/art2.pdf>>.
- Castaño, C., Maiz, I., Palacio; G. y Villarroel, J.D., *Prácticas educativas en entornos Web 2.0*, Madrid, Síntesis, 2008.
- Colomer, Teresa, *Andar entre libros: la lectura literaria en la escuela*, México, Fondo de Cultura Económica, 2005.
- Cortina, Adela, “El futuro de las Humanidades”, *El País*, 4 abril 2010, recuperado de <[http://elpais.com/diario/2010/04/04/opinion/1270332005\\_850215.html](http://elpais.com/diario/2010/04/04/opinion/1270332005_850215.html)>.
- Del Carmen Quiles, María, “La intertextualidad en el aula de español como lengua extranjera. Música, texto e imagen”, *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, núm. 54, abril 2010, pp. 113-123.
- De la Torre Ramírez, C. y Godoy Ávila, A., “Influencia de las atribuciones causales del profesor sobre el rendimiento de los alumnos”, *Psicothema*, 14, nº2, 2002, pp. 444-449.
- Delgado Cerrillo, Bartolomé, “Fundamentos del proceso lector. Motivar la lectura en la Educación Secundaria”, *Revista OCNOS*, nº 3, 2007, pp. 39-53.
- Díez Borque, José María, *Comentario de textos literarios. Método y práctica*, Madrid, Editorial Playor, 1996.
- Duran, D., “Utilizando el trabajo en equipo. Estructurar la interacción a través de métodos y técnicas” en J. C. Torrego y A. Negro, *Aprendizaje cooperativo en las aulas*, Madrid, Alianza Editorial, 2012.
- Echeburúa, Enrique y De Corral, Paz, “Adicción a las nuevas tecnologías y a las redes sociales en jóvenes: un nuevo reto”, *Addicciones*, Vol. 22, Núm. 2, 2010, pp. 91-96.
- Etxezarreta, Dorieta, Urdangarin, Elixabet, Zubeldia, Amaia, “Tratamiento integrado de lenguas en Bachillerato”, *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, núm. 54, abril 2010.
- Ezpeleta Aguilar, Fermín, *Sonetos de Oro. Comentarios literarios*, Zaragoza, Libros Certeza, 1999, pp. 11-24.
- Fradejas Lebrero, J. y L. Nieto, dirs., *Colección Literatura Española en imágenes*,

- Madrid, La Muralla, 1973-1975, 32 vols. con materiales visuales.
- García Barrientos, José Luis, *El lenguaje literario, 2. Las figuras retóricas*, Madrid, Arco Libros, 1998.
- García Ferrer, Mercedes, Beltrán, María Teresa y Cases Fandos, María Teresa, “La lexicología como recurso didáctico. Una propuesta para rentabilizar la herencia lingüística grecolatina”, *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, n. 23, 2000, pp. 93-102.
- Garcilaso de la Vega, *Obra poética*, ed. Morros, Bienvenido, Barcelona, Editorial Crítica, 1995,  
[<http://www.rae.es/sites/default/files/Obra\\_poetica\\_Garcilaso\\_de\\_la\\_Vega.pdf>](http://www.rae.es/sites/default/files/Obra_poetica_Garcilaso_de_la_Vega.pdf).
- Gardner, Howard, *Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica*, Barcelona, Paidós, 1995.
- Gómez Molina, J. R., “El léxico y su didáctica: una propuesta metodológica”, *Revista de estudios de adquisición de la lengua española*, 1997, 7, pp. 69-93.
- Grimm, J. y W., *Caperucita Roja, El príncipe rana, El Enebro*, en *Cuentos de la infancia y del hogar*, Madrid, Anaya, 1992.
- Hikmet, Nazim, “Todo lo que he escrito sobre nosotros es mentira” (1960) en *Últimos poemas I (1959-1960-1961)*, Guadarrama, Ediciones del Oriente y del Mediterráneo, 2000.
- Infante, Antonio, “¿Puede la gramática ser divertida?. Un ejemplo de actividad de gramática lúdica para niveles iniciales”, *Red ELE. Revista electrónica de didáctica/Español lengua extranjera*, 4, 2005.
- Jones, R. O., dir., *Historia de la literatura*, Barcelona, Ariel, 1973, 7 vols.
- Jouini, Khemais, “Posibilidades didácticas del texto literario en la clase de español como lengua extranjera”, *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, n. 52, julio 2009.
- Kayser, W., *Interpretación y análisis de la obra literaria*, Madrid, Gredos, 1972.
- Lafourcade, Natalia, “Mujer divina” (2013) en *Mujer Divina-Homenaje a Agustín Lara*, Sony Music, 2012, <https://www.letras.com/natalia-lafourcade/mujer-divina/>.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre para la mejora de la calidad educativa.
- Llano, Alejandro, “¿Ocaso de las Humanidades?”, *Revisiones*, n° 7 (Invierno de 2011 / Primavera de 2012), pp. 185-192.
- López Muñoz, Luis, “La motivación en el aula”, *Pulso*, 27, 2004, pp. 95-107.
- López Valero, Armando y Eduardo Encabo Fernández, *Introducción a la didáctica de la lengua y la literatura*, Barcelona, Octaedro, 2002.
- López Valero, Armando, Eduardo Encabo Fernández, Carmelo Moreno Muñoz e Isabel Jerez Martínez, “Cómo enseñar a través de los mitos. La Didáctica de la Lengua y la Literatura en una fábula alegórica”, *Didáctica (Lengua y Literatura)*, vol. 15, 2003, pp. 121-138.

- Luengo Gascón, Evira, “De los lobos y los hombres: metaficción, dialogismo intertextual y reconfiguración de géneros en *Se busca lobo* de Ana María Machado”, G. Bazzocchi, P. Capanaga, R. Tonin (eds.), *Perspectivas multifacéticas en el universo de la literatura infantil y juvenil, mediAzioni 17*, 2015, <<http://mediazioni.sitlec.unibo.it>>.
- \_\_\_\_ “El juego de vivir y el juego de escribir. Femenino y masculino, según las reglas del juego”, Universidad de Zaragoza, en prensa.
- Luque Rodrigo, Laura, “Reflexiones en torno a *La utilidad de lo inútil. Manifiesto*, de Nuccio Ordine” (traducción de Jordi Bayod Grau Barcelona, Acantilado, 2013), *Revista de humanidades y ciencias sociales*, Universidad de Jaén, N° 14, marzo de 2014.
- Luz de Luca, Silvia, “El docente y las inteligencias múltiples” en *Revista Iberoamericana de Educación*, 2004, <[http://rieoei.org/psi\\_edu12.htm](http://rieoei.org/psi_edu12.htm)>.
- Machado, Ana María, *Se busca lobo*, Bogotá, Editorial Norma, 2010.
- Manel Marrasé, Josep, *La alegría de educar*, Barcelona, Plataforma Editorial, 2015.
- Martín Garzo, Gustavo, “Instrucciones para enseñar a un niño a leer” en el suplemento Blanco y Negro Cultural del diario ABC, 17 de abril de 2003.
- Martín, A. y Ribera, J., *No pidas sardina fuera de temporada*, Madrid, Alfaguara, 1993.
- Martínez, A. y Rodríguez, C., “Sobre la didáctica del texto expositivo. Algunas propuestas para la clase de lengua.”, *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 3-4, 1989, pp. 77-87.
- Mendoza Fillola, Antonio, “El proceso de recepción lectora” en *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*, Barcelona, SEDLL, 1998, pp. 169-189.
- \_\_\_\_ *La educación literaria: bases para la formación de la competencia lecto-literaria*, Málaga, Aljibe, D.L., 1<sup>a</sup>ed, 2004.
- Merini, Alda, “Soy una mujer” (1983) en *La Tierra Santa*, Valencia, Pre-Textos, 2002.
- Monclús Estella, Antonio, *La educación entre la complejidad y la organización*, Granada, Grupo Editorial Universitario, 2011, pp. 157-168.
- Montale, Eugenio, *Discurso de recepción del Premio Nobel 12.12.1975*, traducción de Horacio Armani en Diario de Poesía n°18, Otoño 1991, <<http://otrascriaturas.blogspot.com.es/2014/07/es-todavia-possible-la-poesia-discurso.html>>.
- Moreno Jesús Ramos, “Las técnicas dramáticas en la educación humanística”, *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, marzo 2004.
- Naval, Concepción, *Teoría de la Educación como análisis epistemológico*, Pamplona, Eunsa, 2008, pp. 83-96.
- Núñez Delgado, M.P., *Didáctica de la comunicación oral: bases teóricas y orientaciones metodológicas para el desarrollo de la competencia discursiva oral en la educación obligatoria*, Grupo Editorial Universitario, 2003.
- Oliva, A. y Parra, A., “Contexto familiar y desarrollo psicológico durante la adolescencia” en E. Arranz (Ed.), *Familia y desarrollo psicológico*, Madrid,

Pearson Educación, 2004, pp. 96-123.

Oliver Vera, María del Carmen, *La atención a la diversidad desde los agrupamientos flexibles de alumnos*, tesis doctoral dirigida por el Dr. Saturnino De la Torre en la Universidad de Barcelona, 1998, <<http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/1348/TOL7401.pdf;jsessionid=732D6C2739C273E44002091E5B904EB4.tdx1?sequence=1>>.

ORDEN de 9 de mayo de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de Educación secundaria obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad autónoma de Aragón.

ORDEN de 15 de mayo de 2015, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.

Ordine, Nuccio, *La inutilidad de lo inútil*, traducción de Jordi Bayod Grau, Editor Digital Akhenaton, 2014, <<http://www.lectulandia.com/book/la-utilidad-de-lo-inutil/>>.

Pennac, Daniel, *Como una novela*, Barcelona, Anagrama, 1993.

Pérez Fernández, Carmen, “La lengua oral en la enseñanza. Propuesta para la programación de contenidos de lengua oral y el diseño de tareas orales”, *Didáctica. Lengua y Literatura*, 2009, vol. 21, pp. 297-318.

Perrenoud, Philippe, “¿Es posible clarificar las finalidades de la escuela?” en *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?*”, Barcelona, Graó, 2012, pp. 175-183.

Petrarca, Francesco, *Il Canzoniere*, ed. Contini, Gianfranco, Torino, Einaudi, 1964.

Piaget, J. and Inherdel, B., *The Psychology of the Child*, New York, Basic Books, 1969.

Postman, Neil, *El fin de la educación*, Barcelona, Eumo-Octaedro, 1999.

Pozuelo Yvancos, J.M., “Qué literatura enseñamos?”, *ABC*, 01/09/2004.

Prado Aragonés, Josefina, *Didáctica de la Lengua y la Literatura para educar en el siglo XXI*, Madrid, La Muralla, 2004.

Prensky, Mark, *Nativos digitales, Inmigrantes Digitales, On the Horizon*, MCB University Press, Vol. 9 N° 6, December 2001.

Real Decreto 1632/2006, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de ESO y Bachillerato.

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.

Rico, Francisco, *Historia y crítica de la literatura española*, Barcelona, Crítica, 1982-2000, 9 vols. y otros nueve volúmenes de suplementos.

Rodari, Gianni, *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de contar historias*, Barcelona, Argos Vergara, 1983.

Rodríguez Almodóvar, Antonio, *Cuentos al amor de la lumbre*, Madrid, Anaya, 1995.

\_\_\_\_\_ *El texto infinito. Ensayos sobre el cuento popular*, Madrid, Fundación Germán

Sánchez Ruipérez, 2004.

Rodríguez Gonzalo, Carmen, "La importancia de la planificación de los géneros discursivos en los alumnos de primaria y secundaria y el diseño de tareas de escritura", *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, n. 52, julio 2009, pp. 97-107.

Rodríguez Gonzalo, Carmen, "Editar una antología como tarea para la formación de opinión en lectores de secundaria", *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, n. 50, enero 2009, pp. 99-109.

Romera Castillo, J., *El comentario semiótico de textos*, Madrid, SGEL, 1980.

Roselló Verdeguer, Jorge, "El texto y sus propiedades: Algunas consideraciones de carácter práctico", *Revista de estudios filológicos*, nº 28, enero 2015, <[http://www.um.es/tonosdigital/znum28/secciones/tintero-7—rosello\\_texto.htm](http://www.um.es/tonosdigital/znum28/secciones/tintero-7—rosello_texto.htm)>.

Ruiz Bikandi, Uri, "Programar en Lengua y Literatura" en *Didáctica de la lengua castellana y la literatura*, Barcelona, Graó, 2011, pp. 35-58.

Santiago, Raúl, "Un modelo para la definición de objetivos de aprendizaje en base a la taxonomía de Bloom revisada", 2014, <[http://ebolo.es/welearning/innovaschool/modulos/flipped1/infog\\_taxonomiabloom.jpg](http://ebolo.es/welearning/innovaschool/modulos/flipped1/infog_taxonomiabloom.jpg)>.

Savater, Fernando, "La educación desconcertada", *El País*, 29 abril 2000, <[http://elpais.com/diario/2000/04/29/opinion/956959207\\_850215.html](http://elpais.com/diario/2000/04/29/opinion/956959207_850215.html)>.

Solé, Isabel, "Ocho propuestas en torno a la lectura y ocho respuestas no tan evidentes", Gobierno de España – Ministerio de Educación. Universidad de Barcelona, 2009, <<http://www.Leer.es>>.

Stainback, Susan y Stainback, William, *Aulas Inclusivas*, Madrid, Narcea Ediciones, 1999.

Storni, Alfonsina, "Lo inacabable" (1916) en *La inquietud del rosal*, University of Michigan, Sociedad Editora Latino Americana, 1964.

Trejo Delarbre, Raúl, *La nueva alfombra mágica. Usos y mitos de Internet, la red de redes*, México, Editorial Diana, 1996, <<https://rtrejo.files.wordpress.com/2012/04/51850952-trejo-delarbre-raul-internet-la-nueva-alfombra-magica.pdf>>.

Vargas Benítez, Aroa, "Los medios de comunicación y su potencial didáctico", *Comunicación & Pedagogía*, 2013, pp. 271-272.

Vila, Ignasi, "Reflexiones sobre la enseñanza de la lengua desde la psicolingüística", 2008, <<http://didacticalenguados.blogspot.com.es/2008/09/reflexiones-sobre-la-enseanza-de-la.html>>.

Viñas, Meritxell, "La sorprendente verdad sobre lo que motiva a tus alumnos", 2011, <<http://www.totemguard.com/aulatotem/2011/12/la-sorprendente-verdad-sobre-lo-que-motiva-a-tus-alumnos/>>.

Vygotsky, I. S., *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Crítica-Grijalbo, 1979.

Zayas, F., "Hacia una gramática pedagógica" en Camps, A. y Zayas, F. (coords.),

*Secuencias didácticas para aprender gramática*, Barcelona, Graó, 2006, pp. 17-30.

<<http://www.theflippedclassroom.es>>.  
<<http://competenciasbb.blogspot.com.es/2015/01/taxonomia-de-bloom.html>>.  
<[http://prezi.com/c5inzgspr9hx/?utm\\_campaign=share&utm\\_medium=copy](http://prezi.com/c5inzgspr9hx/?utm_campaign=share&utm_medium=copy)>.  
<<https://play.kahoot.it/#/k/f44b6ada-d446-4b72-9ed7-24e2e55b7990>>.  
<<https://www.youtube.com/watch?v=NNJpgRIkoK0>>.  
<<https://www.youtube.com/watch?v=2385XPrtwg4>>.  
<<https://www.youtube.com/watch?v=kYWX4GR1Ffk>>.  
<[https://www.youtube.com/watch?v=s4SqeNG\\_QAw](https://www.youtube.com/watch?v=s4SqeNG_QAw)>.  
<<https://www.youtube.com/watch?v=QCyh7ox-yrM>>.  
<<https://www.youtube.com/watch?v=7YDMLQB-8mg>>.  
<<https://www.youtube.com/watch?v=yrn3ffGCWvU>>.  
<<https://www.youtube.com/watch?v=KoZJLM2yca8>>.