



UNIVERSIDAD DE JAÉN
Centro de Estudios de Postgrado

Trabajo Fin de Máster

¡QUÍTATE EL SOMBREIRO!

Alumno/a: **Ruiz Sánchez, Inmaculada**

Tutor/a: Prof.^a D.^a Manuela Fernández Martín
Dpto: Filología Española

Junio, 2019

ÍNDICE

Resumen y palabras clave.....	3
1. INTRODUCCIÓN	4
2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	5
2. 1. Aprendizaje basado en proyectos (ABP)	5
2. 2. El Aprendizaje Cooperativo	11
2. 3. El modelo <i>flipped learning</i>	18
3. PROYECCIÓN DIDÁCTICA	23
3. 1. Introducción	23
3. 2. Contextualización y justificación de la Unidad Didáctica	24
3. 3. Elementos curriculares de la Unidad Didáctica.....	27
3. 3. 1 Objetivos de aprendizaje.....	27
3. 3. 2. Contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables	28
3. 3. 3. Orientaciones para el desarrollo de las competencias básicas	35
3. 3. 4. Orientaciones metodológicas	36
3. 3. 5. Orientaciones para la elaboración de actividades	41
3. 3. 6. Orientaciones para la evaluación.....	55
4. CONCLUSIONES	57
5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	58
6. ANEXOS	61

Resumen

La presente investigación se acerca a los nuevos enfoques pedagógicos propuestos en el ámbito educativo, como el *flipped learning*, y las metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos (ABP) o el trabajo cooperativo. Nuestro principal objetivo es aplicar estos nuevos enfoques y metodologías pedagógicas en una Unidad Didáctica. Nuestra propuesta didáctica tiene como unidad temática las mujeres de la Generación del 27, conocidas como 'Las Sinsombrero'. La elección de este tema tiene que ver con la poca presencia de autoras en los libros de texto que se utilizan en el aula. Asimismo, habría que tener en cuenta las últimas aportaciones de la crítica literaria que considera que el canon literario tiene una nómina insatisfecha de autores, en parte por la ausencia de mujeres en la literatura española.

Palabras clave: *flipped learning*, aprendizaje basado en proyectos, trabajo cooperativo, canon literario, autoras.

Abstract

The present research concerns the new pedagogical approaches proposed in the educational field, such as flipped learning, and Active Learning Methodologies such as Project-Based Learning (PBL) or cooperative work. Our main objective is to apply these new approaches and pedagogical methodologies in a Teaching Unit. Our didactic proposal has the women of the Generation of '27 as the topic, known as 'Las Sinsombrero'. The choice of this topic has to do with the little presence of female authors used in textbooks that are used in the classroom. Likewise, the latest contributions of literary criticism considering that the literary canon has an unsatisfied list of authors should be born in mind, partly because of the absence of women in the Spanish literature.

Keywords: flipped learning, project-based learning, cooperative work, literary canon, authors.

1. INTRODUCCIÓN

El trabajo que a continuación se presenta constituye la etapa final del *Máster Universitario en Profesorado en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas* de la Universidad de Jaén. En concreto, este trabajo pertenece a la especialidad de Lengua y literatura castellana y da cuenta de la adquisición de todo un proceso de aprendizaje.

En el presente trabajo nos ocuparemos de realizar un recorrido por los distintos enfoques metodológicos activos que han ido manifestándose en educación. Nuestro principal objetivo es definir los aspectos básicos que caracterizan a estas metodologías pedagógicas y dar a conocer los antecedentes y la acogida que han tenido en España.

A continuación, se presenta una Unidad Didáctica, en la que se aplican los preceptos de los sistemas que hemos citado. El fin de esta secuencia didáctica es dotar de unidad temática a los contenidos y buscar una educación más integral. Además de trabajar los contenidos propios de la Unidad Didáctica, nuestro interés es trabajar las destrezas y competencias pertenecientes a la etapa educativa que hemos elegido. Asimismo, en esta Unidad Didáctica hemos querido ocuparnos de otros temas transversales que hemos considerado imprescindibles incluirlos en el currículo de esta etapa educativa.

Los motivos por los que he elegido este tema de trabajo —las mujeres en la Generación del 27— han sido, por un lado, reconocer la figura femenina dentro de un repertorio insatisfecho de autores canónicos de la literatura, tal como reconoce la crítica literaria. Por otro lado, porque de esta manera se puede trabajar contenido que no encontramos en los libros de texto. De esta forma, la Unidad Didáctica elaborada para este trabajo responde a una aplicabilidad real en el aula, puesto que este contenido, tal como hemos comprobado, difícilmente se incluye en los manuales de estudio de nuestros alumnos. Asimismo, la figura de la mujer en la literatura española es uno de mis temas de interés e investigación, y considero que esta cuestión dispone de elementos necesarios para lograr captar el interés del alumnado y concienciar de la figura de la mujer en la literatura en general.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

En el ámbito educativo, la planificación en el aula se ha convertido en un aspecto central en la labor del docente. Cada vez es más importante que el docente reflexione sobre el enfoque, la metodología y las técnicas que va a emplear en el aula. Pese a que parece una tarea sencilla, hay que tener en cuenta los objetivos que se quieren conseguir y el proyecto que se va a realizar. En cuanto a la propuesta de este trabajo, debemos señalar que no se van a utilizar enfoques tradicionales, en los que la figura del docente es la de transmisor del conocimiento, y optamos por modelos en los que el alumnado es el verdadero protagonista del aprendizaje, como los enfoques constructivistas y los que se ocupan de desarrollar las competencias. A continuación, vamos a desarrollar algunos de los métodos que vamos a incorporar en nuestra propuesta didáctica. En nuestro caso, nos hemos decantado por metodologías activas, como son el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), la *flipped classroom* y el aprendizaje cooperativo.

2. 1. Aprendizaje basado en proyectos (ABP)

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) es, junto a la clase invertida o el aprendizaje cooperativo, entre otros, una metodología activa que se está incorporando cada vez más en el ámbito educativo. *Grosso modo*, esta metodología está ofreciendo buenos resultados, ya que muestra a los estudiantes y a sus profesores nuevas vías para aprender y trabajar en el aula. De hecho, la dinámica del aula sufre ciertas modificaciones: el profesor es ahora el facilitador y orientador, los alumnos adquieren una posición más activa, ya que para aprender tienen que trabajar cooperando con el resto de alumnos y, además, es importante que la organización del aula se adapte a estos nuevos requerimientos metodológicos. Precisamente, la posición que toma el alumno es imprescindible en esta metodología, ya que el ABP destaca, por un lado, por el componente motivador para el estudiante, ya que el objetivo final es la creación de algo nuevo y, es recomendable, su posterior difusión, para asegurarnos que el contenido que trabajen sea significativo. Asimismo, cuando se trabaja por proyectos, el docente consigue que el alumno se comprometa con el aprendizaje, puesto que tiene que presentar un producto final y, para ello, es imprescindible la toma de decisiones tanto a nivel individual como grupal. De esta forma, el ABP incide en el trabajo por competencias, ya que los alumnos no adquieren únicamente conocimientos sobre la materia, sino que aprenden a desarrollar ciertas habilidades. En pocas palabras, el ABP es, según Trujillo (2016, p. 10):

Una metodología que permite a los alumnos adquirir los conocimientos y competencias clave en el siglo XXI mediante la elaboración de proyectos que dan respuesta a problemas de la vida real. El aprendizaje y enseñanza basada en proyectos forman parte del ámbito del “aprendizaje activo”.

Dentro de este ámbito encontramos junto al aprendizaje basado en proyectos otras metodologías como el aprendizaje basado en tareas, el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje por descubrimiento o el aprendizaje basado en retos.

La anterior definición evidencia la necesidad de trabajar las competencias clave y demuestra cómo esta metodología es un buen medio para ocuparse de desarrollar estas competencias—definidas como “capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos” (Decreto 111/2016, p. 30)—. En suma, en esta definición no se puede obviar el carácter resolutivo que implica el empleo de esta metodología y es que, tal como recoge la definición, el ABP podría considerarse el método más certero para conseguir los objetivos curriculares. De ahí que con los proyectos consigamos crear una realidad concreta para un grupo en particular y que, como apunta Vergara (2016, p. 33), sean los estudiantes capaces de analizar esta realidad y, en consecuencia, emplearla como herramienta de aprendizaje e intervenir en esta propuesta.

<u>La competencia</u>	
• Capacidad de responder con éxito a las necesidades que plantea un contexto determinado. • Se demuestra en el terreno de la realidad.	
<u>Ser competente</u>	<u>Tener competencia</u>
Adquirir una capacidad.	Poder desarrollarla en un contexto real.

Tabla 1. Vergara (2016, p. 33). Diferencias entre competencia, ser competente y tener competencia.

La razón por la que se ha extendido el ABP a los centros educativos tiene que ver con la adaptabilidad al modelo social actual. La forma de trabajo de esta metodología se ajusta a los cambios que sufre constantemente la sociedad. De esta forma, el docente consigue formar a alumnos con competencias y destrezas que se pueden adaptar a cualquier necesidad que se le presente. Las siguientes palabras de Arpí Miró (2012, p. 18) refuerzan la idea aquí presentada:

La sociedad del conocimiento es también la sociedad del aprendizaje, lo que sitúa a la educación en un contexto más amplio: el proceso de aprendizaje permanente (manejar el conocimiento, ponerlo al día, seleccionar lo apropiado para un determinado contexto, comprender lo aprendido para adaptarlo a situaciones nuevas). De esta forma, a través del ABP el estudiante se prepara para desarrollar las competencias que necesitará profesionalmente.

En cuanto a los elementos esenciales para el diseño de proyectos, muchas son las preguntas que se han hecho al respecto: ¿cómo debe ser un proyecto?, ¿qué elementos debe contener para que se adecue a la metodología ABP?, entre otras. El Buck Institute

for Education (BIE) ha establecido siete elementos esenciales que debe tener todo proyecto.



Imagen 1. Buck Institute for Education (2015). Siete elementos esenciales del ABP

El ABP, al igual que cualquier modelo de aprendizaje, requiere el desarrollo de ciertos elementos esenciales con el fin de conseguir un aprendizaje más efectivo y un compromiso por parte de los alumnos. Como hemos comentado, tras numerosos estudiosos, se han establecido siete elementos básicos en el ABP.

1. Un reto o pregunta que desafía y estimula

El origen de un proyecto tiene que responder a la pregunta 'de qué se trata' y debe ser una pregunta interesante y motivadora que haga al alumno interesarse por el tema propuesto.

2. Investigación en profundidad

Los proyectos requieren un proceso complejo que puede llevar alrededor de varias semanas. El objetivo es que el alumno se pregunte sobre el tema y sea capaz de buscar información en distintos medios.

3. Autenticidad

En el ABP es importante que el proyecto que se ha propuesto sea real en el sentido de que tenga su vinculación con el mundo real, bien situando el aprendizaje en un contexto real o que los recursos, criterios de evaluación, herramientas, etc., sean del mundo real. El fin de que se vincule con el mundo real tiene que ver con un resultado positivo por parte de los alumnos.

4. Decisiones de los alumnos

En el ABP es importante que el alumno se sienta protagonista del proyecto y que sea capaz de tomar decisiones para que, de esta forma, se involucre en el trabajo. No obstante, es imprescindible que el profesor controle en todo momento la situación y que sea capaz de resolver preguntas y dudas de los alumnos.

5. Reflexión

El ABP presenta la particularidad de que la reflexión forma parte esencial del proceso de aprendizaje, ya que la única forma de aprender es reflexionando sobre la experiencia. Pese a que la reflexión puede ser espontánea e informal, es importante que el docente diseñe sistemáticamente el momento de reflexión, mediante diarios de aprendizaje, evaluaciones programadas, hitos de reflexión y revisión, presentaciones de los trabajos y actividades de los alumnos.

6. Crítica y revisión

El ABP destaca por la alta calidad de actividades y tareas y, es por ello que, los alumnos tienen que aprender, además de reflexionar, ser capaces de revisar y analizar críticamente sus trabajos y el del resto de compañeros con el fin de mejorar el proyecto. La evaluación crítica y revisión se realiza a través de rúbricas, modelos y dinámicas de aula.

7. Producto final público

Tal como recoge el CEDEC (2015), son tres las razones principales que llevan al docente a crear un proyecto con un producto final:

- I. Motivación. El interés mostrado por el alumno es un factor imprescindible para que el trabajo realizado sea de calidad.
- II. Concreción de lo aprendido. Los alumnos son capaces de convertir lo aprendido en algo concreto y, además, lo comparten con el resto de personas. Esto permite que el aprendizaje rebase las paredes del aula y sea un intercambio social.
- III. Transferencia del conocimiento. Al publicar el producto, los padres, la comunidad educativa y el resto de personas tienen a la disposición el contenido realizado por los estudiantes.

En esta metodología, es importante, cuanto menos, el trabajo cooperativo entre los alumnos. Por ello, se propone asignar a cada miembro del equipo un rol con unas tareas determinadas. En cuanto a la creación de equipos colaborativos, es importante que el docente forme equipos heterogéneos para favorecer la igualdad de oportunidades. Los roles establecidos son los siguientes:

1. Rol de portavoz:
 - Presenta al resto de compañeros las tareas realizadas,
 - Responde a las preguntas del profesor,
 - Pregunta las dudas del grupo al docente.
2. Rol de secretario:
 - Recuerda las tareas pendientes y los compromisos grupales e individuales,
 - Comprueba que todos anoten la tarea y que todos la traigan de casa,
 - Anota el trabajo realizado en el diario de equipo.
3. Rol de controlador:
 - Supervisa el nivel de ruido,
 - Custodia los materiales,
 - Controla el tiempo,
 - Vigila que todo quede limpio y recogido.
4. Rol de coordinador:
 - Conoce claramente la tarea que se debe realizar e indica a cada miembro las tareas que debe realizar en cada momento,
 - Comprueba que todos cumplen su tarea,
 - Anima al equipo a seguir avanzando,
 - Dirige la evaluación grupal.

La anterior clasificación permite al docente crear un aula inclusiva y, además, se puede desarrollar las inteligencias múltiples (IM) a través de la asignación de roles. En suma, todo docente debe tener en consideración las inteligencias múltiples para el diseño del trabajo. A continuación, mostramos la teoría de Howard Gardner que hemos consultado en Vergara (2016, p. 45).

Punto clave	Consecuencia educativa	Idea didáctica
1. Todos poseemos las ocho inteligencias múltiples	Nuestros alumnos aprenden de forma distinta según las inteligencias que pongan en juego.	Incluye actividades, materiales y propuestas de las ocho IM, de forma que cada alumno pueda aprender en función de su propio modelo.

2. Las inteligencias se pueden desarrollar a lo largo de la vida.	Nuestros alumnos tienen una zona de desarrollo en todas las inteligencias que debe ser atendida por la educación en todas las etapas.	Identifica cómo usa cada inteligencia cada alumno y plantea actividades que estimulen y entrenen aquellas que utiliza menos.
3. Las ocho inteligencias interactúan entre sí.	Plantear actividades de las distintas inteligencias no es suficiente, ya que el aprendizaje del alumno es algo global y complejo.	Busca la relación de las actividades que plantees de las distintas IM, de forma que se vean integradas en el proyecto o la tarea concreta. Utiliza las producciones que hagan los alumnos para ello: exposiciones, actuaciones, encuentros, juegos, etc.
4. Cada una de las inteligencias se puede desarrollar de distinta forma en cada individuo.	Cada inteligencia es algo complejo que debe ser atendido educativamente de manera individualizada.	Procura que las actividades que plantees para cada inteligencia no sean siempre similares (por ejemplo, para la musical utiliza unas veces música; otras hacer un rap; otras, reconocimiento de sonidos ambientales, etc.).

En última instancia, no debemos olvidar los ejes sobre los que debemos construir el aprendizaje en el ámbito educativo. Para ello, en palabras de Vergara (2016, p. 41):

1. El aprendizaje es un *acto intencional* y debemos atender a los intereses que provocan esa atención.
2. El aprendizaje tiene sentido en la medida en que *permite conectar con la realidad* y compromete a nuestros alumnos con ella.
3. La estrategia de enseñanza *busca crear experiencias educativas* y no transmisión de contenidos.

2. 2. El Aprendizaje Cooperativo

El Aprendizaje Cooperativo¹, junto a otras metodologías, es un enfoque pedagógico activo en el que el alumnado es el centro y responsable del aprendizaje. Para desarrollar el AC es importante, desde un primer momento, promover una cultura de cooperación en el centro educativo y esto se consigue mediante la construcción de una red de aprendizaje cooperativo y el diseño de situaciones cooperativas dentro del aula. Pero, a qué nos referimos cuando hablamos de AC. De acuerdo a Joan Rué—definición extraída de la “Guía para diseñar y gestionar una red de Aprendizaje Cooperativo” (Zariquiey Blondi, 2015, p. 5)—, el AC es:

Un término genérico usado para referirse a un grupo de procedimientos de enseñanza que parten de la organización de la clase en pequeños grupos mixtos y heterogéneos donde los alumnos trabajan conjuntamente de forma coordinada entre sí para resolver tareas académicas y profundizar en su propio aprendizaje.

No obstante, lo importante del AC, tal como resaltan los hermanos Johson es que “los objetivos de los participantes se hallan estrechamente vinculados, de tal manera que cada uno de ellos solo puede alcanzar sus objetivos si y sólo los demás consiguen alcanzar los suyos”. De ahí que la interacción entre los alumnos sea un factor fundamental en este modelo de aprendizaje.

En cuanto a la fundamentación teórica de este método, el AC sienta su base metodológica en fundamentos de otras teorías anteriores, como la psicología humanista de Rogers, en la que reconoce que, pese que los seres humanos compartimos rasgos comunes, cada uno es distinto; la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner; la teoría del aprendizaje por observación de Bandura, en la que se sostiene que la mayor parte del aprendizaje se obtiene por observación de un modelo; la teoría sociocultural de Vygotsky, en esta teoría encontramos conceptos muy ligados al AC como *andamiaje* o *autorregulación* de la conducta; la teoría genética de Piaget y la escuela de psicología social de Ginebra, en la que damos cuenta de la sucesión de situaciones de equilibrio-desequilibrio-reequilibrio en el proceso intelectual; la teoría de la interdependencia social de los hermanos Johnson y, por último, la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, en la que el aprendizaje es un proceso en el que el alumno adquiere información nueva de forma no arbitraria y no literal. (Zariquiey Blondi, 2015, p. 6-12)

En todo caso, las teorías anteriores consiguen darle forma y unidad al AC. Es más, el AC es un método adecuado para trabajar distintos aspectos como, la diversidad, las distintas inteligencias, el aprendizaje significativo, entre otros. Por otra parte, el docente tiene que tener en cuenta la importancia del trabajo en clase, ya que ahí es donde tiene lugar todo el aprendizaje. Algunos de los beneficios del AC son:

1. Retroalimentación continua por sus propios compañeros y por el profesor.

¹ En adelante AC.

2. Mayores posibilidades de *feedback*.
3. Desarrollo de una interacción social.
4. Clima del aula seguro y promovedor, el alumno no siente riesgo hacia su autoestima y autoconcepto.
5. Fomento del trabajo en grupo.
6. Proceso de tutoría entre iguales.
7. Adquisición de modelos conductuales.
8. Aprendizajes profundos y significativos.
9. Realización de conocimientos compartidos.
10. Mejora de la dinámica de grupo.

Sin embargo, no podemos perder de vista los objetivos que el docente tiene que cumplir para construir aprendizajes de niveles superiores. Para ello, nos basamos en la taxonomía presentada por Bloom (1956), en la que podemos apreciar cómo cada nivel se va construyendo sobre el anterior, por lo que el aprendizaje final que se obtiene es mucho más profundo y significativo, ya que el alumno va adquiriendo ordenadamente pensamientos de orden inferior hasta llegar a pensamientos de orden superior. A continuación, mostramos la taxonomía de Bloom en la versión revisada de Andersen, Krathwoh y otros (2001):



Imagen X. Bloom (1956). Taxonomía de objetivos de la educación de Bloom.

Numerosos estudios han demostrado la eficacia de la interacción cooperativa en el desarrollo de las distintas habilidades recogidas en la clasificación de Bloom. Asimismo, el trabajo en equipo permite al alumno recibir apoyo y ayuda mutua y esto facilita el andamiaje necesario para que el alumno desarrolle otros procesos que de manera individual no podría trabajar. Por último, el hecho de tutorizar a sus compañeros permite al alumno que procese y comprenda la información y, de esta manera, adquiera de forma más significativa el aprendizaje. (Zariquiey Blondi, 2015, p. 13-14)

Para el desarrollo del AC es imprescindible construir una red de aprendizaje efectiva y, para ello, es importante agrupar a los alumnos. La primera pregunta que se plantea el docente a la hora de formar grupos es si deben ser homogéneos o heterogéneos. Muchos docentes recomiendan que la estructura preferible para la formación de grupos sea heterogénea con respecto a diversos criterios: sexo, etnia, perfil de inteligencia, rendimiento académico, nivel de integración, actitud hacia la cooperación, destrezas cooperativas, etc. No obstante, no debe descartarse, en algunas ocasiones, utilizar agrupamientos más homogéneos para ciertas actividades, pero siempre habría que partir del equipo-base, que será heterogéneo y que podrá combinarse con otros agrupamientos esporádicos.

Otra pregunta frecuente de los docentes es cuántos miembros debe tener cada grupo. Tanto los grupos grandes como los pequeños tienen tanto aspectos positivos como negativos. En grupos grandes, la diversidad de capacidades será mucho mayor que en un grupo pequeño, sin embargo, la coordinación de un grupo con numerosos miembros puede hacer que sea complicado que todos participen y, de esta forma, se pueda diluir la responsabilidad individual, mientras que en grupos pequeños ocurrirá lo contrario, la coordinación de actividades será más rápida, todos participarán y habrá menos interacciones que manejar. Asimismo, los grupos serán más cohesionados, habrá mayor responsabilidad por parte de cada miembro y será más fácil detectar y resolver los problemas que pudieran aparecer. (Zariquiey Blondi, 2015, p. 18)

En cuanto al tiempo de trabajo que deben mantenerse estos grupos, observamos que existen beneficios evidentes en los agrupamientos mantenidos por poco tiempo, entre ellos, permite más posibilidades de interacción, todos los alumnos pueden trabajar con todos y no se mantiene tan intacto el sentimiento de “a mis amigos no me los toques”. Por otra parte, también se presentan ventajas en los agrupamientos estables, como, una estructura clara dentro del aula, los alumnos se conocen y saben como trabajan y se incrementa la cohesión del grupo. Antes de desintegrar el grupo, es importante conocer cuál es la duración ideal del equipo y, para ello, debemos tener en cuenta que existen cinco etapas durante el desarrollo del mismo. El modelo de las cinco etapas del desarrollo del grupo está recogido en Zariquiey Blondi (2015, p. 19):

1. Formación. Es el momento de tener en cuenta los comportamientos de los miembros del grupo, se gestionan periodos de incertidumbre, de estructuración del grupo y se reparten los roles de liderazgo.
2. Conflicto. Cada miembro acepta su rol, pero, en ocasiones, se pueden gestionar los liderazgos.
3. Regulación. El grupo empieza a consolidarse y se empiezan a consolidar el grupo a partir de la formación de relaciones cercanas.

4. Desempeño. La estructura del grupo está totalmente aceptada y los miembros del grupo tienen interés por conocerse y comprenderse.
5. Desintegración. Este punto es prioritario, ya que se produce la finalización del grupo.

Un aspecto relevante en la agrupación del equipo tiene que ver con la distribución de los alumnos en grupos. Para ello, vamos a tomar como premisa el guion que establece Zariquiey Blondi (2015, p. 20):

1. Se decide previamente el número de miembros del equipo.
2. Se distribuye a los alumnos con mayores capacidades para prestar ayuda al resto de compañeros en un grupo.
3. Se reparte a aquellos que necesitan más ayuda en grupos distintos. El fin es que tanto los alumnos con mayores capacidades como los que necesitan más ayuda estén repartidos en grupos distintos para que los grupos sean heterogéneos.
4. Se realiza un agrupamiento inicial, evitando siempre que dentro de estos grupos haya extremos —el alumno con el nivel más alto con el alumno de nivel más bajo—.
5. Una vez hecho el reparto, se procede a buscar alumnos de nivel medio.
6. Se revisan los agrupamientos con el fin de que sean lo más heterogéneos posible.
7. Por último, una revisión final para comprobar que los alumnos que están dentro del grupo tienen buenas relaciones afectivas y que no presentan todos ellos comportamientos disruptivos.

Además de la importancia de gestionar una buena distribución de los miembros del grupo, es importante la disposición del aula. Ya que se trata de un trabajo cooperativo, es esencial que los alumnos puedan interaccionar fácilmente y moverse por el aula. Las premisas que hay que tener en cuenta para la distribución del aula, serían: proximidad; el grupo tiene que trabajar y para eso es necesario que se sienten juntos para poder hablar sin molestar al resto de compañeros; movilidad; debe haber separación entre los grupos para que no se interfieran los unos con los otros; visibilidad, todos los alumnos tienen que ver al docente sin problemas; y flexibilidad, con el fin de facilitar unos cambios de estructura ágiles y eficaces.

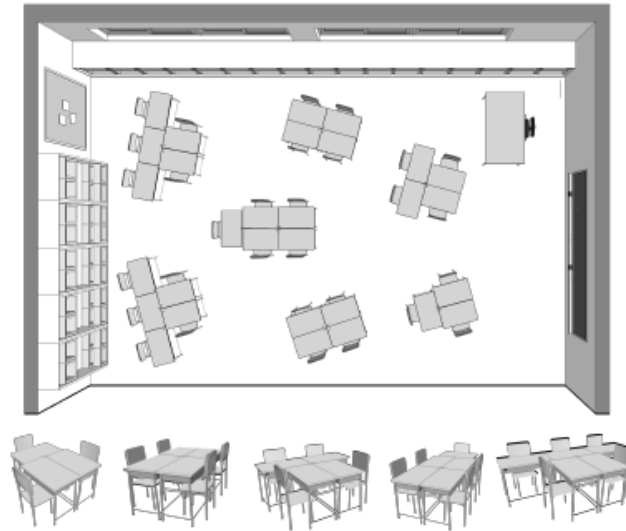


Imagen X. Zariquiey Blondi (2015). Distribución del aula.

Del mismo modo que la distribución del aula es importante, el docente tiene que tener en cuenta que la disposición de los alumnos en el grupo no debe ser al azar, sino que el profesor debe gestionar también este aspecto. Existen dos premisas al respecto, que habría que tener en cuenta para la posición de los alumnos: (1) los alumnos que se encuentran de frente, tienen facilidades para interactuar de forma verbal, (2) los que se colocan hombro a hombro, trabajan sobre los mismos contenidos. Aunque muchas actividades serán realizadas en grupo, otras pueden ser en parejas. Y es ahí donde reside la importancia de configurar adecuadamente la disposición del grupo, ya que, aunque el grupo puede ser muy diverso, la pareja no debe serlo tanto. A continuación, mostramos una imagen en la que se propone una colocación del alumno según su nivel de rendimiento.

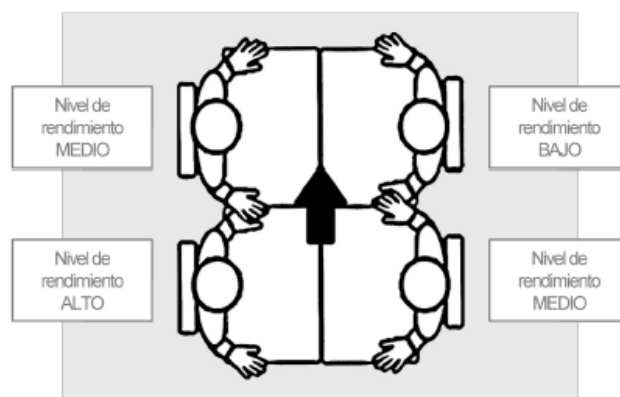


Imagen X. Zariquiey Blondi (2015). Distribución de las mesas.

En los anteriores párrafos, hemos dado cuenta tímidamente de la importancia de la elección de los miembros del grupo. No obstante, el docente tiene que dejar determinado cuál será la función de cada miembro y, de esta forma, se establecerán unas

normas que todos los miembros del equipo deben cumplir. Zariquiey Blondi (2015, p. 25) establece cuatro roles: el coordinador, el supervisor, el “relaciones públicas” y el jefe de mantenimiento. Las funciones de cada alumno son las siguientes, de acuerdo a Zariquiey Blondi (2015, p. 25):

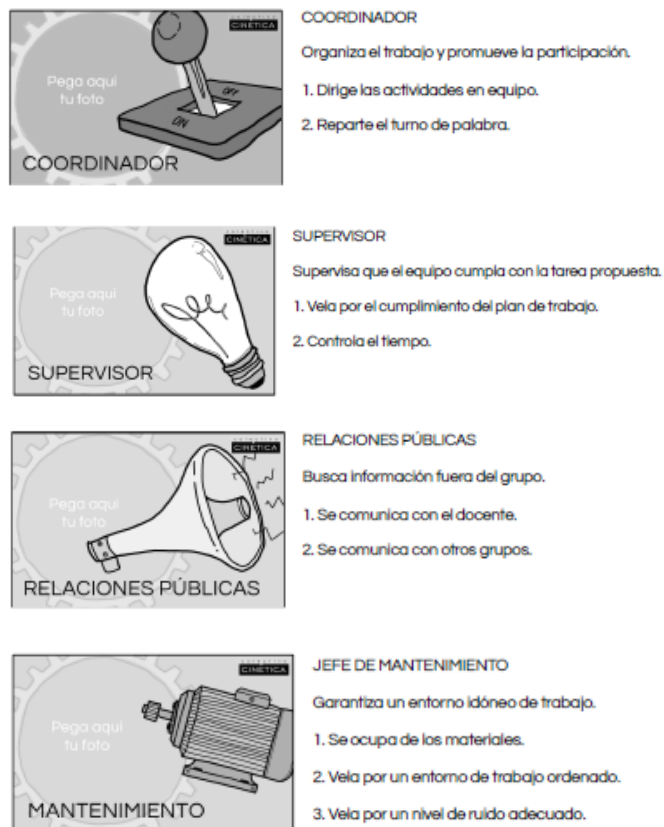


Imagen X. Zariquiey Blondi (2015). Roles de los alumnos en AC.

Pese a que los alumnos en el aula estén dispuestos en grupo, el docente no tiene por qué querer que siempre trabajen de forma grupal, sino que también puede plantear actividades individuales. Es más, el objetivo principal de trabajar en AC no es tanto que el alumno aprenda a trabajar en grupo, como que juntos aprendan a trabajar solos. Para ello, el docente debe planear distintas situaciones de cooperación en las que el nivel de andamiaje sea distinto. Habrá ocasiones en las que el grupo pueda realizar las actividades juntos y habrá niveles más bajos, en los que el docente establecerá trabajos individuales.

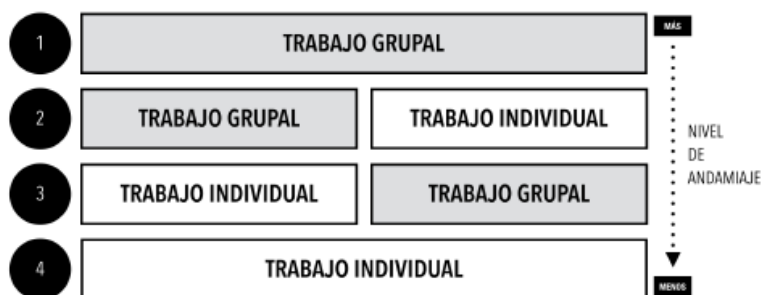


Imagen X. Zariquiey Blondi (2015). Niveles de andamiaje.

Por último, este modelo de aprendizaje será efectivo si se acompaña de una evaluación correcta. Para ello, Zariquiey Blondi (2015) propone tener en cuenta la evaluación del docente, la autoevaluación del alumno y la coevaluación entre iguales. Desde el principio, al trabajar el AC debemos saber que la competencia tiene que ser un contenido en sí mismo, que trabajemos de manera sistemática. Por ello, para evaluar la competencia, el docente debe desarrollar acciones que le permitan evaluar este aspecto.

1. Operativizar la competencia.

El docente tiene que establecer capacidades, destrezas y actitudes para concretar la competencia para cooperar de los alumnos.

2. Establecer los indicadores.

Estas capacidades, destrezas y actitudes deben concretarse en unos indicadores que definan las conductas y funciones que el alumno tiene que desarrollar.

3. Diseñar un “currículo de la cooperación”.

Una vez establecidos estos indicadores, es necesario crear un currículo con el fin de actuar de forma secuenciada, progresiva y coherente.

4. Crear un contexto cooperativo.

Es necesario que las capacidades, destrezas y actitudes que el alumno va adquiriendo sean útiles y necesarias.

5. Enseñar a cooperar.

Este paso consiste en que una vez diseñado el plan de cooperación, es importante facilitar a los alumnos una serie de estrategias, herramientas y recursos.

6. Evaluar la competencia para cooperar del alumnado.

En la evaluación el docente debe preguntarse qué va a evaluar, cuándo, dónde, quiénes y con qué van a evaluar.

7. Proyectar los resultados de la evaluación.

Por último, es importante proyectar los resultados de evaluación—procesos de mejora, calificaciones y recompensas— para que el alumnado conozca su evolución.

Por otra parte, la autoevaluación y la coevaluación permite sacarle todo el partido a la reflexión de su aprendizaje. Por este motivo, es tan importante estos dos aspectos. No obstante, el alumno, en ambos casos, debe recibir una preparación antes de empezar

la autoevaluación o coevaluación, posteriormente realizará la autoevaluación o la coevaluación y, finalmente, el docente obtendrá el informe.

En resumen, como hemos podido apreciar a lo largo de este punto, el AC es una metodología que utilizándola adecuadamente puede ser muy productiva para el aprendizaje del alumno, ya que, además de trabajar en grupo, permite la posibilidad de trabajar respetando los distintos ritmos y capacidades del alumnado y fomentar un aprendizaje más significativo.

2. 3. El modelo *flipped learning*

Otra metodología que emplearemos en esta propuesta didáctica será el *flipped classroom*—a partir de ahora *flipped learning* (esp. ‘clase invertida’)—. Este método activo permite invertir el orden que tradicionalmente se ha seguido en el ámbito educativo. Es decir, la instrucción del tema objeto de estudio tiene lugar durante la clase, frente al modelo *flipped*, en el que los estudiantes reciben mediante distintos medios (vídeos, resúmenes, etc.) los contenidos del tema. Existen una serie de diferencias importantes entre el modelo que viene considerándose tradicional y el modelo *flipped*. A continuación, basándonos en un vídeo de ‘The flipped classroom’, podremos apreciar las diferencias entre ambos modelos:

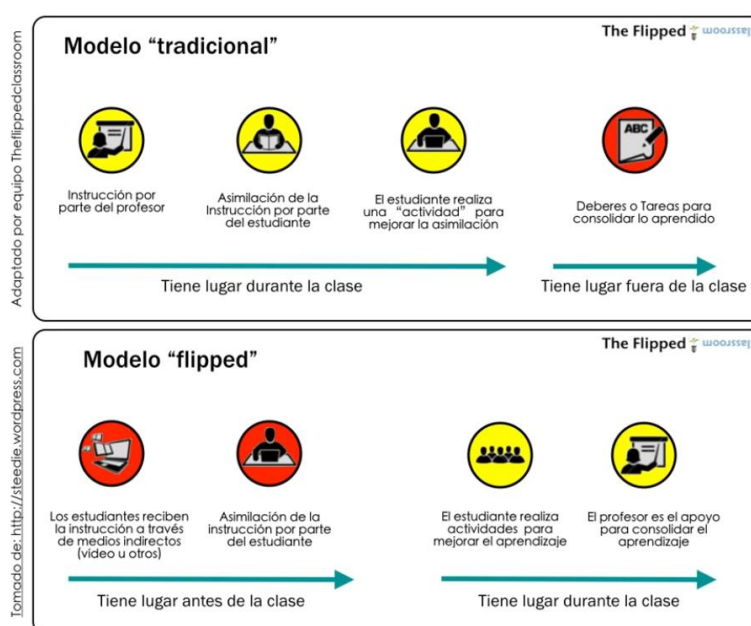


Imagen 2. The flipped classroom (2014). Diferencias entre el modelo "tradicional" y el modelo "flipped".

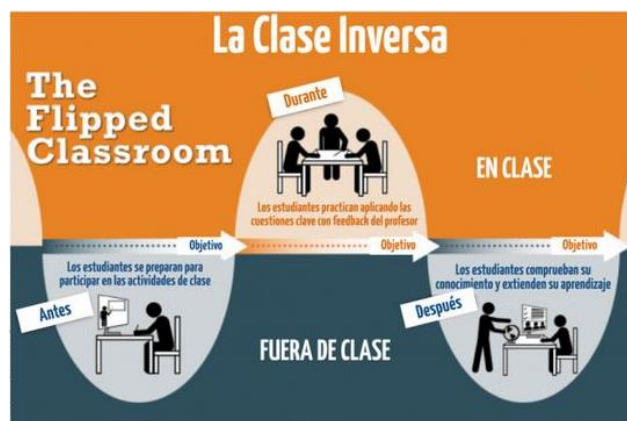


Imagen 3. The flipped classroom (2014). Esquema de la clase invertida.

Por tanto, esto permite al docente utilizar el tiempo de clase para facilitar y potenciar la adquisición y la práctica dentro del aula, ya que el tiempo que el docente tenía destinado a la explicación del contenido de la materia se ve liberado gracias al trabajo del alumno en casa. Esto hace posible que la participación del alumno aumente y se produzca un aprendizaje activo a través de preguntas, discusiones y actividades aplicadas que permiten al alumno explorar y aplicar los contenidos adquiridos previamente. Por otra parte, el docente dispondrá de más tiempo para implementar en el aula otras metodologías, como el trabajo cooperativo, el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) o la gamificación, entre otros.

En el ámbito educativo, debido a la gran aceptación de este nuevo enfoque, España se está convirtiendo en una abanderada del *flipped learning*. Bergmann pone de relieve el éxito que está alcanzado el *flipped learning* en nuestras aulas:

Este país a punto de convertirse en el ejemplo titular de *flipped learning* del mundo. Muy pocos países tienen tanto entusiasmo por este método como España. Es más, todos los niveles de la comunidad educativa están comprometidos: estudiantes, docentes, directores, gestores de nivel superior e, incluso, políticos. (Santiago, 2018, p. 10)

No obstante, hay que reconocer que, pese a que España no fue uno de los focos originales del modelo, actualmente, es un país en el que la acogida de este modelo ha sido bastante entusiasta. Esto se ha demostrado en el interés de los centros educativos que están constantemente actualizándose sobre los nuevos modelos de enseñanza-aprendizaje.

En la actualidad, el *flipped learning* está considerado un movimiento reconocido a nivel mundial. Sin embargo, este enfoque está íntimamente vinculado a dos nombres, Jonathan Bergmann y Aaron Sams, profesores que acuñaron el término "Flipped Classroom". Ambos eran docentes de química en Colorado y elaboraron de forma conjunta vídeos para aquellos alumnos que, por motivos personales, no podían asistir a algunas clases. De esta forma, estos profesores conseguían rentabilizar el tiempo, ya que no tenían que volver a explicar a esos alumnos que habían estado ausentes lo que se

había dado en clase el día anterior. Sin embargo, Bergmann y Sams se dieron cuenta de que estos vídeos no eran vistos únicamente por estos alumnos que faltaban a clase, sino que servían de apoyo y repaso para el resto de alumnos antes del examen. De esta forma, Bergmann y Sams constataron que mediante los materiales grabados que facilitaban al alumnado conseguían más tiempo para la parte práctica de la asignatura y, por otro lado, la parte teórica siempre estaba a disposición del alumnado. Asimismo, entre estos beneficios, Sams apunta que:

El momento en que los alumnos necesitan que esté físicamente presente con ellos es cuando se atascan en un tema y necesitan mi ayuda personal. No me necesitan en el aula con ellos para darles contenidos; los contenidos los pueden recibir por su cuenta. (Bergamann y Sams, 2014, p. 18)

No obstante, como estos autores señalan, ellos no fueron los fundadores de la idea, sino que otros profesores, como Wesley Baker o Harvard Eric Mazur ya habían incorporado a sus clases grabaciones que, en el caso de Mazur permitían al profesor recibir retroalimentación de sus estudiantes justo el día antes de impartir la clase. De esta forma, permitía al docente preparar estrategias y actividades con el fin de centrarse en las carencias que pudieran tener sus alumnos. Pese a que este modelo —al que llamó *peer instruction*— se acerca más a la comprensión conceptual, tiene ciertas connotaciones que se adecuan al *Flipped Classroom*. Asimismo, otros docentes como Lage, Plate y Treglia hacia el 2000 pedían a su alumnado que viese unas conferencias antes de clase y luego resolvían las dudas que habían surgido (Martín y Calvillo, 2017).

En cuanto a la confusión terminológica, existen distintas denominaciones para este enfoque pedagógico. Por ello, antes de pasar al análisis de los distintos nombres, es importante conocer la definición del término:

La enseñanza inversa es un enfoque pedagógico en el que la instrucción directa se desplaza del espacio del aprendizaje en grupo al espacio del aprendizaje individual, como resultado de ello, el espacio del grupo se transforma en un ambiente de aprendizaje dinámico e interactivo, en el que el educador guía a los estudiantes mientras estos aplican los conceptos y se implican en la materia. (Martín y Calvillo, 2017, p. 276-280).

Como ya hemos adelantado, el modelo surge en el ámbito anglosajón, de ahí que el término que mayor aceptación ha tenido ha sido el vocablo inglés, *flipped classroom*. En el caso de España, se ha propuesto la traducción de “clase invertida” o “clase inversa” y son muchos los docentes que emplean este término para referirse a este modelo. Sin embargo, pese a que se ha utilizado el vocablo “clase invertida” o FC (*flipped classroom*) y ha tenido, como hemos visto, una amplia difusión, la terminología ha sufrido una evolución. Por lo que la clase invertida no abarca el sentido amplio de este enfoque, sino que únicamente hace referencia al proceso en el que el alumno ve videos en casa, responde a unas actividades y toma notas de lo que ha visto para después tratarlo en clase, mientras que el *flipped learning*—terminología que ha surgido posteriormente—

engloba la incorporación de metodologías activas y técnicas, como el trabajo cooperativo o el ABP, entre otras, con las que el alumno adquiere un verdadero aprendizaje significativo. En efecto, la implementación de estas nuevas metodologías, diferentes a las tradicionales, significa que se está aplicando correctamente el enfoque FC, que está pensando para trabajar de forma competencial y centradas en el alumno.

Además de estos beneficios, el FC presenta unas ventajas evidentes en el alumnado y en el propio profesorado. El hecho de que este enfoque haya tenido tanta aceptación se debe al extendido desprestigio del modelo tradicional, instaurado aún en el siglo XIX, en un sistema educativo que pertenece al siglo XXI. En consecuencia, el alumno también recibe este nuevo modelo de forma positiva, puesto que siente que está adaptado a las nuevas necesidades educativas. Algunos de los beneficios recogidos por *Andalucía es digital* y que podemos identificar con el FC son:

1. Adaptación al ritmo de cada alumno.
2. Clases presenciales mucho participativas e interactivas.
3. Evaluación en la que se tiene en cuenta el desarrollo de los contenidos y la adquisición de conocimientos.
4. Implicación con la educación de los estudiantes por parte de padres.
5. Fomento del trabajo en equipo.
6. Disminución de los casos de acoso escolar causado por el trabajo en equipo.
7. Favorecimiento de la independencia y responsabilidad del alumnado.
8. Enriquecimiento de las enseñanzas, aprendizaje ameno y divertido y fomento de la curiosidad del alumno.
9. Entorno digital reconocible y atractivo por los alumnos.
10. Proceso educativo participativo y colaborativo: implicación de la familia, personal docente y alumnos.

El FC se ha caracterizado por ser un modelo flexible y versátil a la hora del diseño de actividades o tareas para que los estudiantes desarrollen competencias y destrezas en el aula. El docente mediante este nuevo modelo está dispuesto y comprometido a cambiar la cultura del aula, pero para ello es importante que se cambien las actuaciones que se van a desarrollar en clase. Son numerosas las posibilidades que ofrece el FC, pero es esencial que el docente concrete algunas de las aplicaciones que pueden desarrollar las competencias de sus alumnos. En el siguiente diagrama, mostramos siete posibles aplicaciones del FC.

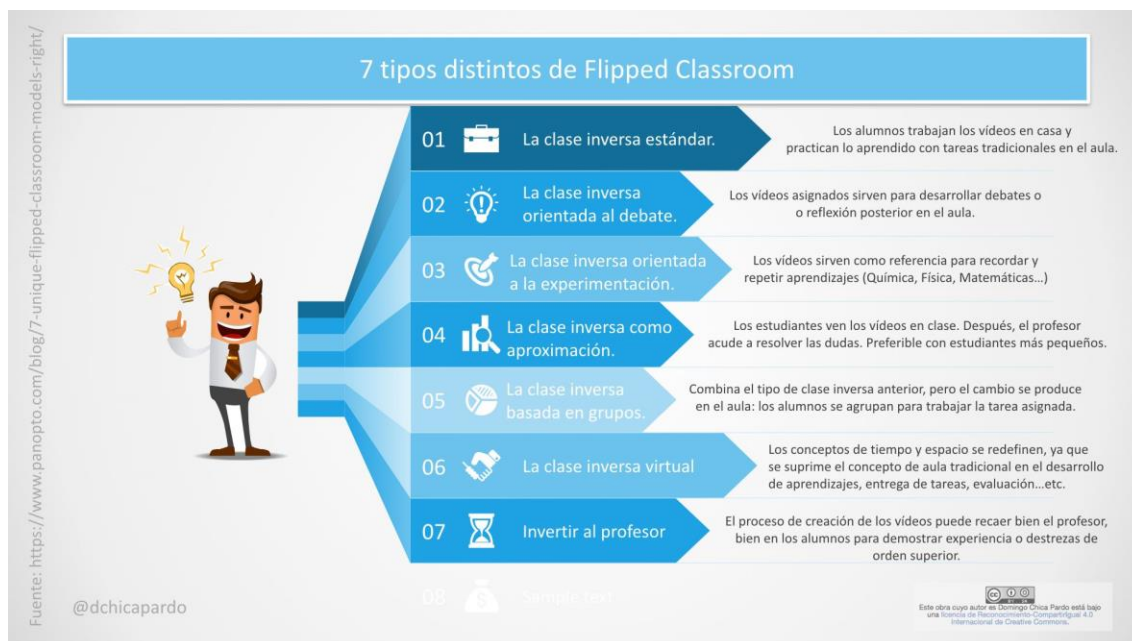


Imagen 3. Chica Pardo (2016)². Siete distintos tipos de FC.

El FC es un modelo que, además de lo anteriormente expuesto, permite utilizar distintas herramientas en el aula. El uso de las nuevas tecnologías dependerá de la implicación y participación de los alumnos, del profesorado y del centro educativo. Tanto la labor del docente como la implicación del centro educativo son esenciales para la implementación del FC en el aula. En cuanto a las herramientas de las que puede disponer el docente, tenemos la posibilidad del uso de videos, que para implantarlo en el aula es aconsejable disponer de un canal de *Youtube* en el que se pueda subir el contenido y esté disponible para el alumnado. Otra herramienta útil es *Facebook* o *Twitter*, que permite al docente crear grupos cerrados en *Facebook* o al alumnado rastrear información a través de *Twitter*. Asimismo, el FC permite al docente que la participación sea más activa e, incluso, se pueden plantear nuevos modelos de evaluación, como la que presenta *Socrative* —una plataforma para realizar cuestionarios en línea y fichas personalizadas de evaluación—. Por otra parte, no hay que obviar el fomento de la creatividad en el aula, gracias al uso de las herramientas TIC. En este último caso, son numerosas las plataformas que se pueden utilizar para mejorar la creatividad del alumnado, como por ejemplo *Genially*, *Pixton*, *Pixabay*, etc.

Una vez que hemos presentado las distintas herramientas digitales para implementar el FC. Es importante incidir en el material que el docente facilitará a sus alumnos. El hecho más importante de la creación de contenidos es que el profesor elaborará ya sean vídeos, *podcast* o presentaciones teniendo en cuenta el curso al que va dirigido, por tanto, se trata de un material personalizado. De esta forma, conseguimos trabajar el formato competencial que aparece en el currículo docente, ya que el alumno

² Imagen de la página web The Flipped Classroom.

se convierte en el responsable de su propio aprendizaje. De esta misma forma, el docente puede animar a los alumnos a que creen su propio contenido con el fin de explicarlo en clase.

En relación con las implicaciones del alumno en la grabación de material, se ha discutido mucho, puesto que se ha considerado “nuevos deberes”. Sin embargo, numerosos estudiosos han señalado estos vídeos como nuevas posibilidades para que el estudiante aproveche mejor el tiempo y da mejores resultados que con las tareas tradicionales. Sin duda, estos resultados se consiguen siempre y cuando se sigan unas pautas correctas a la hora de elaborar vídeos, tal como apunta Fernández, citado a partir de Martín y Calvillo, 2017, p. 1081-1083.

- a. Los vídeos deben ser cortos, alrededor de tres o cuatro minutos, dependiendo del contenido y edad podrían llegar a los diez minutos. La atención del alumnado no es mayor al tiempo que aquí se establece. Además, habría que tener en cuenta también los minutos que le llevarán al alumno a tomar notas.
- b. La accesibilidad del vídeo es importante.
- c. Explicación previa de cómo ver los vídeos, qué tienen que hacer y cuál es la finalidad.

En resumen, el FC forma parte de la innovación educativa de este siglo en el que estamos viviendo. Este modelo nos permite dedicar más tiempo a la diversidad en el aula, favorece una comunicación más real entre docentes, alumnos y familiares, ya que, al compartir la información, todos ellos se implican en el proceso de aprendizaje. Asimismo, el alumno adquiere unos valores que de otra forma quizás les sería más difícil de adquirir y se fomenta un ambiente relajado e idóneo para el aprendizaje, que, en este caso, es un aprendizaje colaborativo en todos los sentidos.

3. PROYECCIÓN DIDÁCTICA

3. 1. Introducción

Nuestra propuesta consiste en una Unidad Didáctica³ destinada al alumnado de 4.º de ESO. La asignatura a la que se inscribe esta UD es a la de Lengua castellana y literatura. El tema principal es la figura de la mujer en la Generación del 27 —conocidas como ‘Las Sinsombrero’—. En principio, esta propuesta está pensada para llevarse a cabo a lo largo de una semana y un día, un total de cinco sesiones. El objetivo principal de esta UD es la elaboración de una página web, en la que los alumnos trabajarán los contenidos impartidos en la materia. La idea de trabajar ‘Las Sinsombrero’ en clase tiene que ver con la poca visibilidad que ha tenido a lo largo de la historia la mujer en la literatura.

³ En adelante UD.

Estudiosos como Mainer (2000: 243-244) han afirmado que, al tener en consideración algunos nombres como imborrables, otros muchos prosistas, pintores o músicos han quedado relegados a un segundo plano.

Nuestra UD se puede consultar en el siguiente enlace: <<https://view.genial.ly/5c62ae3d0c71bc2c82c29f8d/interactive-content-unidad-didactica>>, en el que se puede tener acceso a las actividades que el alumnado realizará en clase. No obstante, a continuación, se desarrolla de una forma más precisa algunos contenidos, como la contextualización y justificación de la Unidad Didáctica o la atención a la diversidad y al alumnado con NNEE.

3. 2. Contextualización y justificación de la Unidad Didáctica

En esta UD nos ocuparemos del grupo de mujeres que formaron parte de la Generación del 27 y para ello, elaboraremos un producto final—una página web— que reunirá toda la información impartida en clase. Para la buena práctica de esta UD será necesario haber trabajado previamente ciertos contenidos en el área de Lengua castellana y literatura, como la Generación del 27 y los recursos literarios.

Como ya hemos comentado, esta secuencia didáctica se propone para el curso de 4.º de ESO del centro educativo IES Santísima Trinidad ubicado en Baeza (Jaén). Se encuentra en una zona en la que cohabitan familias de clase media y clase trabajadora, por lo tanto, el nivel económico y sociocultural será medio. En cuanto al centro, dispone de todos los recursos tecnológicos necesarios (pizarras digitales, proyectores, carros de portátiles, etc.) para llevar a cabo la siguiente propuesta didáctica. Acerca de la ubicación, este instituto se encuentra en el centro de la ciudad de Baeza; a pocos metros de la Catedral y el Palacio de Jabalquinto y cerca del paseo principal de la ciudad. Este centro educativo es uno de los institutos con más historia de Andalucía, puesto que tiene origen en la antigua Universidad fundada en 1538.

En cuanto al grupo al que va destinada la UD, esta propuesta didáctica se llevará a cabo en un curso de 4.º de ESO. Esta clase se compone de 26 alumnos, dos alumnos presentan Necesidades Educativas Especiales⁴ y otro alumno necesita apoyo en la materia – véase § “3.3.4 Orientaciones metodológicas, c) Tipos de agrupamientos, d) Atención a la diversidad y al alumnado con NNEE”—. Las clases se organizarán en seis grupos cooperativos de cuatro miembros, a la que se añadirán los dos alumnos que presentan NNEE en dos grupos distintos. Estos alumnos con NNEE se repartirán en dos grupos en los que uno de los integrantes de estos distintos grupos tiene calificaciones por encima del resto de alumnado, lo que repercutirá en beneficio de ambos alumnos.

⁴ En adelante, NNEE.

Por otra parte, cabe destacar de esta UD la interdisciplinariedad. Esto se debe a la inclusión de esta UD en dos Planes y Programas Educativos, convocados por la Resolución de 25 de junio de 2018 de la Dirección General de Innovación y Formación del Profesorado, que se llevan a cabo en el IES Santísima Trinidad. Estos planes son ‘Lectura y Biblioteca’ y ‘Escuela Espacio de Paz’. En ambos casos, los alumnos participarán activamente en la realización de tareas concernientes a estos programas—véase § “3.3.5. Orientaciones para la elaboración de actividades”—. En el Programa ‘Lectura y Biblioteca’, esta UD se inscribe en la línea de actuación ‘Desarrollo de proyectos lectores’. Durante los últimos años, el IES Santísima Trinidad ha considerado oportuno fomentar la lectura de mujeres de la literatura española. Asimismo, tal como apunta la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, los poderes públicos deben prestar una atención prioritaria al fomento de la lectura y al uso de las bibliotecas. Por tanto, nuestro objetivo es fomentar la lectura libre entre los jóvenes. Por otra parte, esta propuesta didáctica se incluye dentro del Programa ‘Escuela Espacio de Paz’ y, más concretamente, en el ámbito de actuación relativo a la ‘Promoción de la convivencia: desarrollo de valores, actitudes, habilidades y hábitos’, según lo establecido en la Orden de 11 de abril de 2011.

Además, nuestro principal propósito con esta UD, además de impartir los contenidos pautados, es la de llevar a cabo distintas actividades inscritas en el Día de la Mujer— celebrado el 8 de marzo—. De esta forma, podremos conmemorar la figura de la mujer y, en particular, la labor literaria que muchas mujeres realizaron y las cuales no fueron reconocidas en su momento histórico.

Tras contextualizar la UD, es importante conocer las razones por las que hemos elegido este tema. Como ya hemos comentado, en esta UD pretendemos estudiar la figura de la mujer a través de las poetisas, ilustradoras, filósofas, etc. de la Generación del 27. En décadas anteriores, la producción literaria española del primer tercio del siglo XX se vinculaba únicamente a nueve o diez poetisas hasta ahora considerados canónicos. No obstante, en los últimos años se ha puesto en duda el marbete “Generación del 27”, ya que, tal como reconoce José-Carlos Mainer (2000: 243-244), la nómina de esta generación es insuficiente. Pese al “rotundo valor de unos nombres imborrables”, José-Carlos Mainer (Íd.: *ib.*) apunta que se ha “desdibujado la especificidad y la variedad españolas del vanguardismo, que ha hecho subalternos de los grandes poetisas de la nómina a una notable lista de prosistas, pintores o músicos”, obviando, al mismo tiempo, a otros escritores de peor calidad considerados por la crítica normativa. En la actualidad, son numerosos los estudiosos que se han mostrado insatisfechos con el repertorio de autores canónicos de la literatura. Desde la segunda mitad del siglo XX, el canon literario —lista de obras consideradas valiosas para ser estudiadas y comentadas (Sullá, 1998: 11)— se ha puesto en tela de juicio y, en consecuencia, han resultado numerosas preguntas sobre la Historia de la Literatura (Zavala, 1999: 28-28).

Entre otras, la crítica feminista y otras disciplinas se han encargado de intentar “descolonizar el canon del patriarcado” (Íd.: *ib.*) y, por lo tanto, reescribir la literatura. En efecto, tal como explica Robinson (1998: 117), las estudiosas feministas han dado cuenta de la carencia sistemática de la experiencia femenina en el canon literario, que se demuestra en la manifestación de una lectura distorsionada de las pocas escritoras reconocidas y en la exclusión de otras. Para ello, hay que tener en cuenta la dominación masculina, teorizada por Pierre Bourdieu (2007), en la que se refuerza el proceso de dominio ideológico, que consiste en naturalizar ciertas construcciones ideológicas históricas, es decir, hacer ver que es el hombre quien escribe o, al menos, quien escribe bien. Ángeles Caso (2008: 15) añade a la anterior afirmación una verdad indiscutible:

Evidentemente, la única razón por la cual la presencia de las mujeres en cualquiera de los campos de la creación ha sido muchísimo menor que la de los hombres es la misma por la cual la presencia de las mujeres ha sido muchísimo menor que la de los hombres en cualquier otra actividad pública, prestigiosa y capaz de proporcionar dinero: la opresión masculina.

Durante décadas, la crítica literaria parecía no querer contar con las intelectuales de aquella época, incluso, no quería llegar a verlas. Ante tal ceguera, José-Carlos Mainer (1989) afirmó que las poetisas del 27 “brillan por su ausencia hasta en los panoramas más demorados de la mencionada generación”⁵. No obstante, habría que aclarar que, cuando sí han sido incluidas mujeres en la nómina literaria, siempre han sido relacionadas con un hombre. Este mecanismo reiterado de inclusión de la figura de la mujer a través de un hombre tiene relación con que la mujer, más allá de la valía de su obra, siempre tenía que interceder un hombre para que formasen parte de los círculos artísticos e intelectuales de la época (Alonso, 2005: 167).

No obstante, pese a que poco a poco, se han ido incluyendo tímidamente algunos nombres de mujeres, todavía queda mucho camino por recorrer. Muestra de ello son los libros de textos utilizados en Educación Secundaria Obligatoria, así como el currículo. Esta reestructuración del canon literario no tiene sentido, si los resultados obtenidos no trascienden más allá, por ejemplo, al ámbito educativo y, en concreto a los libros de textos que el profesorado utilizará para impartir clase.

Para este estudio, hemos tenido la posibilidad de analizar tres libros de texto utilizados para la asignatura de Lengua castellana y literatura—editorial McGraw Hill, SM y Oxford—. En los tres casos, hemos comprobado que apenas aparecen autoras en las distintas épocas literarias. Si bien, estas tres editoriales incluyen la figura de Rosalía de Castro y Emilia Pardo Bazán, obvian la nómina de mujeres de la Generación del 27. Por tanto, en el caso de las mujeres de la Generación del 27 es necesario que el docente elabore su propio material para que los alumnos conozcan la realidad histórica y literaria de esta década, que siempre ha omitido la figura de la mujer. De esta forma, con esta UD

⁵ Extraído de Miró (1999: 17).

pretendemos conceder el lugar que siempre se han merecido estas mujeres. Del mismo modo, este tema es apropiado para trabajar los contenidos transversales, en particular, 'Educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos'. Asimismo, la riqueza histórica y cultural que proporciona el estudio de 'Las Sinsombrero' representa una fuente de recursos metodológicos abundante y de carácter interdisciplinar.

3. 3. Elementos curriculares de la Unidad Didáctica

3. 3. 1 Objetivos de aprendizaje

Los objetivos didácticos que presentamos a continuación reflejan las habilidades descritas por el Currículo Oficial. Según lo establecido en la Orden, de 14 de julio de 2006, de Educación (BOJA de 28 de julio), la enseñanza de Lengua Castellana y Literatura contribuirá a alcanzar los siguientes objetivos:

1. Comprender discursos orales y escritos en los diversos contextos de la actividad social y cultural.
2. Utilizar la lengua para expresarse de forma coherente y adecuada en los diversos contextos de la actividad social y cultural, para tomar conciencia de los propios sentimientos e ideas y para controlar la propia conducta.
3. Conocer la realidad plurilingüe de España y las variedades del castellano y valorar esta diversidad como una riqueza cultural.
4. Conocer y apreciar las peculiaridades de la modalidad lingüística andaluza, en todas sus variedades, como forma natural de expresarnos y para una correcta interpretación del mundo cultural y académico andaluz que sirva para situar al alumnado en un ámbito concreto, necesariamente compatible con otros más amplios.
5. Utilizar la lengua oral en la actividad social y cultural de forma adecuada a las distintas situaciones y funciones, adoptando una actitud respetuosa y de cooperación.
6. Emplear las diversas clases de escritos mediante los que se produce la comunicación con las instituciones públicas, privadas y de la vida laboral.
7. Utilizar la lengua eficazmente en la actividad escolar para buscar, seleccionar y procesar información y para redactar textos propios del ámbito académico.
8. Utilizar con progresiva autonomía y espíritu crítico los medios de comunicación social y las tecnologías de la información para obtener, interpretar y valorar informaciones de diversos tipos y opiniones diferentes.

9. Hacer de la lectura fuente de placer, de enriquecimiento personal y de conocimiento del mundo; que les permita el desarrollo de sus propios gustos e intereses literarios y su autonomía lectora.
10. Comprender textos literarios utilizando conocimientos básicos sobre las convenciones de cada género, los temas y motivos de la tradición literaria y los recursos estilísticos.
11. Aproximarse al conocimiento de muestras relevantes del patrimonio literario y valorarlo como un modo de simbolizar la experiencia individual y colectiva en diferentes contextos histórico-culturales.
12. Aplicar con cierta autonomía los conocimientos sobre la lengua y las normas del uso lingüístico para comprender textos orales y escritos y para escribir y hablar con adecuación, coherencia, cohesión y corrección.
13. Analizar los diferentes usos sociales de las lenguas para evitar los estereotipos lingüísticos que suponen juicios de valor y prejuicios clasistas, racistas o sexistas.

3. 3. 2. Contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables

Según lo establecido en 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, la enseñanza de Lengua Castellana y Literatura se desarrollará en cuatro bloques: bloque I. Comunicación oral, bloque II. Comunicación escrita, bloque III. Conocimiento de la lengua y bloque IV. Educación literaria.

Los contenidos y criterios de evaluación se muestran de acuerdo a la Orden, del 14 de julio, de Educación y los estándares de aprendizaje evaluables siguiendo el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre. A continuación, hemos seleccionado aquellos contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje que hemos considerado oportunos trabajar en nuestra UD.

BLOQUE I. Comunicación oral. Escuchar y hablar.

Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables
Bloque 1. Comunicación oral: escuchar y hablar.		
Escuchar. Actitud de cooperación y de respeto en situaciones de aprendizaje	4. Reconocer, interpretar y evaluar progresivamente las producciones orales propias y ajenas, así como los aspectos prosódicos y	4.1. Conoce el proceso de producción de discursos orales valorando la claridad expositiva, la adecuación, la coherencia del discurso, así como la cohesión de

compartido. Hablar. Conocimiento y uso progresivamente autónomo de las estrategias necesarias para la producción de textos orales. Conocimiento, uso y aplicación de las estrategias necesarias para hablar en público y de los instrumentos de autoevaluación en prácticas orales formales e informales. Producción de discursos orales atendiendo a la claridad de la exposición, su adecuación al contexto, la coherencia y la cohesión del discurso.	los elementos no verbales (gestos, movimientos, mirada...) CCL, CAA, CSC. 6. Aprender a hablar en público, en situaciones formales o informales, de forma individual o en grupo. CCL, CAA, CSC, SIEP. 10. Memorizar y recitar textos orales desde el conocimiento de sus rasgos estructurales y de contenido. CCL, CAA, CEC.	los contenidos. 4.2. Reconoce la importancia de los aspectos prosódicos (entonación, pausas, tono, timbre, volumen...) mirada, posicionamiento, lenguaje corporal, etc., gestión de tiempos y empleo de ayudas audiovisuales en cualquier tipo de discurso. 4.3. Reconoce los errores de la producción oral propia y ajena a partir de la práctica habitual de la evaluación y autoevaluación, proponiendo soluciones para mejorarlas. 6.1. Realiza presentaciones orales de forma individual o en grupo, planificando el proceso de oralidad, organizando el contenido, consultando fuentes de información diversas, gestionando el tiempo y transmitiendo la información de forma coherente aprovechando vídeos, grabaciones u otros soportes digitales. 6.4. Pronuncia con corrección y claridad, modulando y adaptando su mensaje a la finalidad de la práctica oral.
---	---	--

BLOQUE II. Comunicación escrita. Leer y escribir

Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables
Bloque 2. Comunicación escrita: leer y escribir		
Leer. Conocimiento y uso	3. Manifestar una actitud crítica ante la lectura de	3.2 Elabora su propia interpretación sobre el significado

progresivo de técnicas y estrategias de comprensión escrita en función del objetivo y el tipo de texto. Lectura, comprensión, interpretación y valoración de textos escritos del ámbito personal, académico, social, laboral y de relaciones con organizaciones. Lectura, comprensión, interpretación y valoración de textos narrativos, descriptivos, dialogados, expositivos y argumentativos. Lectura, comprensión, interpretación y valoración de textos escritos literarios, persuasivos, prescriptivos e informativos. Escribir. Conocimiento y uso de las técnicas y estrategias para la producción de textos escritos en función del tipo de texto: planificación, obtención de datos, organización de la información, redacción y revisión. Escritura de textos narrativos, descriptivos,	cualquier tipo de textos u obras literarias a través de una lectura reflexiva que permita identificar posturas de acuerdo o desacuerdo respetando en todo momento las opiniones de los demás. CCL, CAA, CSC, CEC. 5. Aplicar progresivamente las estrategias necesarias para producir textos adecuados, coherentes y cohesionados. CCL, CD, CAA. 6. Escribir textos en relación con el ámbito de uso. CCL, CD, CAA, CSC.	de un texto. 3.3 Respeta las opiniones de los demás. 5.1. Aplica técnicas diversas para planificar sus escritos: esquemas, árboles, mapas conceptuales etc. 5.2. Redacta borradores de escritura. 5.3. Escribe textos en diferentes soportes usando el registro adecuado, organizando las ideas con claridad, enlazando enunciados en secuencias lineales cohesionadas y respetando las normas gramaticales y ortográficas. 5.4. Revisa el texto en varias fases para aclarar problemas con el contenido (ideas, estructura...) o la forma (puntuación, ortografía, gramática y presentación). 6.1. Redacta con claridad y corrección textos propios del ámbito personal, académico, social y laboral. 6.2. Redacta con claridad y corrección textos narrativos, descriptivos, instructivos, expositivos y argumentativos adecuándose a los rasgos propios de la tipología seleccionada. 6.3. Utiliza diferentes y variados organizadores textuales en sus escritos. 6.4. Resume el contenido de todo tipo de textos, recogiendo las ideas
---	---	--

dialogados, expositivos y argumentativos con diferente finalidad (prescriptivos, persuasivos, literarios e informativos). Interés por la buena presentación de los textos escritos tanto en soporte papel como digital, con respeto a las normas gramaticales, ortográficas y tipográficas. Reconocimiento y expresión del tema, ideas principales y secundarias, estructura e intención comunicativa de textos escritos, identificando la tipología textual seleccionada, la organización del contenido y el formato utilizado.		principales con coherencia y cohesión y expresándolas con un estilo propio, evitando reproducir literalmente las palabras del texto. 6.5. Realiza esquemas y mapas conceptuales que estructuren el contenido de los textos trabajados
--	--	---

BLOQUE III. Conocimiento de la lengua

Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables
Bloque 3. Conocimiento de la lengua		
La palabra. Manejo de diccionarios y otras fuentes de consulta en papel y formato digital sobre la normativa y el uso no normativo de las palabras e interpretación de las informaciones lingüísticas que	5. Usar correcta y eficazmente los diccionarios y otras fuentes de consulta, tanto en papel como en formato digital para resolver dudas sobre el uso correcto de la lengua y para progresar en el aprendizaje autónomo.	5.1. Utiliza los diccionarios y otras fuentes de consulta en papel y formato digital resolviendo eficazmente sus dudas sobre el uso correcto de la lengua y progresando en el aprendizaje autónomo. 9.2. Identifica, explica y usa distintos tipos de conectores de

proporcionan los diccionarios de la Lengua: gramaticales, semánticas, registro y uso. Observación, reflexión y explicación y uso de marcadores textuales y de los principales mecanismos de referencia interna, tanto gramaticales (sustituciones pronominales) como léxicos (elipsis y sustituciones mediante sinónimos e hiperónimos).	CCL, CAA. 9. Reconocer en textos de diversa índole y usar en las producciones propias orales y escritas los diferentes marcadores textuales y los principales mecanismos de referencia interna, tanto gramaticales como léxicos. CCL, CAA.	causa, consecuencia, condición e hipótesis, así como los mecanismos gramaticales y léxicos de referencia interna que proporcionan cohesión a un texto.
--	--	---

BLOQUE IV. Educación literaria

Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables
Bloque 4. Educación literaria		
Plan lector. Lectura libre de obras de la literatura de la literatura española y universal y de la literatura juvenil como fuente de placer, de enriquecimiento personal y de conocimiento del mundo para lograr el desarrollo de sus propios gustos e intereses literarios y su autonomía lectora. Introducción a la literatura	1.Favorecer la lectura y comprensión de obras literarias de la literatura española y universal de todos los tiempos y de la literatura juvenil. CCL, CAA, CEC. 3. Fomentar el gusto y el hábito por la lectura en todas sus vertientes: como fuente de acceso al conocimiento y como instrumento de ocio y diversión que permite explorar mundos diferentes a los nuestros,	1.3. Desarrolla progresivamente su propio criterio estético persiguiendo como única finalidad el placer por la lectura. 2.1. Desarrolla progresivamente la capacidad de reflexión observando, analizando y explicando la relación existente entre diversas manifestaciones artísticas de todas las épocas (música, pintura, cine...) 3.1. Habla en clase de los libros y comparte sus impresiones con los compañeros. 3.2. Trabaja en equipo

a través de los textos. Consulta de fuentes de información variadas para la realización de trabajos y cita adecuada de las mismas.	reales o imaginarios. CCL, CAA, CEC. 6. Consultar y citar adecuadamente fuentes de información variadas para realizar un trabajo académico en soporte papel o digital sobre un tema del currículo de literatura, adoptando un punto de vista crítico y personal y utilizando las tecnologías de la información. CCL, CAA, CEC, CD.	determinados aspectos de las lecturas propuestas, o seleccionadas por los alumnos, investigando y experimentando de forma progresivamente autónoma. 3.3. Lee en voz alta, modulando, adecuando la voz, apoyándose en elementos de la comunicación no verbal y potenciando la expresividad verbal. 6.1 Consulta y cita adecuadamente varias fuentes de información para desarrollar por escrito, con rigor, claridad y coherencia, un tema relacionado con el currículo de Literatura. 6.2. Aporta en sus trabajos escritos u orales conclusiones y puntos de vista personales y críticos sobre las obras literarias expresándose con rigor, claridad y coherencia. 6.3. Utiliza recursos variados de las Tecnologías de la Información y la Comunicación para la realización de sus trabajos académicos.
--	--	---

Según lo establecido en el artículo 6 del Decreto 111/2016, de 14 de junio, se establecen elementos transversales en la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía. No se pretende trabajar estos elementos transversales de forma específica en cada una de las materias de la Educación Secundaria Obligatoria, sino que deben incluirse en el currículo de manera transversal. A continuación, se detalla aspectos que deben trabajarse en la Educación Secundaria Obligatoria, según el artículo 6 del Decreto 111/2016:

1. En Educación Secundaria Obligatoria, sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las materias de cada etapa, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las Tecnologías de la Información y la Comunicación, el emprendimiento y la educación cívica y constitucional se trabajarán en todas las materias.

2. Las Administraciones educativas fomentarán el desarrollo de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, la prevención de la violencia de género o contra personas con discapacidad y los valores inherentes al principio de igualdad de trato y no discriminación por cualquier condición o circunstancia personal o social. Las Administraciones educativas fomentarán el aprendizaje de la prevención y resolución pacífica de conflictos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, así como de los valores que sustentan la libertad, la justicia, la igualdad, el pluralismo político, la paz, la democracia, el respeto a los derechos humanos, el respeto a los hombre y mujeres por igual, a las personas con discapacidad y el rechazo a la violencia terrorista, la pluralidad, el respeto al Estado de derecho, el respeto y consideración a las víctimas del terrorismo y la prevención del terrorismo y de cualquier tipo de violencia. La programación docente debe comprender en todo caso la prevención de la violencia de género, de la violencia contra las personas con discapacidad, de la violencia terrorista y de cualquier forma de violencia, racismo o xenofobia, incluido el estudio del Holocausto judío como hecho histórico. Se evitarán los comportamientos y contenidos sexistas y estereotipos que supongan discriminación. Los currículos de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato incorporarán elementos curriculares relacionados con el desarrollo sostenible y el medio ambiente, los riesgos de explotación y abuso sexual, el abuso y maltrato a las personas con discapacidad, las situaciones de riesgo derivadas de la inadecuada utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, así como la protección ante emergencias y catástrofes.
3. Los currículos de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato incorporarán elementos curriculares orientados al desarrollo y afianzamiento del espíritu emprendedor, a la adquisición de competencias para la creación y desarrollo de los diversos modelos de empresas y al fomento de la igualdad de oportunidades y del respeto al emprendedor y al empresario, así como a la ética empresarial. Las Administraciones educativas fomentarán las medidas para que el alumnado participe en actividades que le permita afianzar el espíritu emprendedor y la iniciativa empresarial a partir de aptitudes como la creatividad, la autonomía, la iniciativa, el trabajo en equipo, la confianza en uno mismo y el sentido crítico.
4. Las Administraciones educativas adoptarán medidas para que la actividad física y la dieta equilibrada formen parte del comportamiento juvenil. A estos efectos, dichas Administraciones promoverán la práctica diaria de deporte y ejercicio físico por parte de los alumnos y alumnas durante la jornada escolar, en los términos y condiciones que, siguiendo las recomendaciones de los organismos competentes, garanticen un desarrollo adecuado para favorecer una vida activa, saludable y autónoma. El diseño, coordinación y supervisión de las medidas que a estos

efectos se adopten en el centro educativo serán asumidos por el profesorado con cualificación o especialización adecuada en estos ámbitos.

5. En el ámbito de la educación y la seguridad vial, las Administraciones educativas incorporarán elementos curriculares y promoverán acciones para la mejora de la convivencia y la prevención de los accidentes de tráfico, con el fin de que el alumnado conozca sus derechos y deberes como usuario de las vías, en calidad de peatón, viajero y conductor de bicicletas o vehículos a motor, respete las normas y señales, y se favorezca la convivencia, la tolerancia, la prudencia, el autocontrol, el diálogo y la empatía con actuaciones adecuadas tendentes a evitar los accidentes de tráfico y sus secuelas.

En cuanto a los temas transversales que se incluyen dentro del currículo, la Junta de Andalucía (1995) reconoce seis temas transversales que se trabajan a través del currículo; entre ellos: “Educación moral para la convivencia y la paz”, “Tratamiento de la coeducación en el decreto sobre la Educación Secundaria Obligatoria”, “Educación vial”, “Educación ambiental”, “Educación para la salud” y “Educación del consumidor y usuario”. En concreto, en esta UD trabajaremos los siguientes temas transversales:

1. Educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos:

- a. Desarrollar una actitud positiva hacia las manifestaciones literarias de los diferentes sentimientos, emociones y manifestaciones de aprecio y afecto hacia el otro sexo.
- b. Respetar los derechos constitucionales o mensajes orales que contengan expresiones de rechazo hacia las mujeres o hacia la homosexualidad.

2. Educación sexual

- a. Fomentar el diálogo entre las personas como una forma de expresión de los sentimientos y reflejo de la madurez sexual y psicológica del sujeto.

3. Educación moral y cívica

- a. Aceptar las opiniones ajenas y defender las propias con respeto y seriedad en torno a problemas sociales.

3. 3. 3. Orientaciones para el desarrollo de las competencias básicas

Las competencias clave en el Sistema Educativo Español, tal y como son enumeradas y descritas en la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato son las siguientes:

1. Competencia en comunicación lingüística: a través de la creación de textos, lectura, exposiciones orales y escritas, uso de la lengua para expresarse, la semántica, morfología y sintaxis para analizar textos y elaborar los propios, etc.
2. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología: relacionada con las decisiones sobre nota para autoevaluar o coevaluar; elementos relacionados con el uso del procesador de textos, etc.
3. Competencia digital: a través del uso de distintas herramientas para realizar las distintas tareas propuestas. Creación de una página web, cuentas de correo, etc.
4. Aprender a aprender: mediante la búsqueda de información y creación de contenidos.
5. Competencias sociales y cívicas: mediante las relaciones con los compañeros, toma de decisiones de forma democrática, trabajo en grupo, etc.
6. Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor: a través de la toma de decisiones sobre cómo llevar a cabo una tarea, realizar el proceso final, etc.
7. Conciencia y expresiones culturales: uso del lenguaje con fin estético para transmitir pensamientos, emociones, etc.

3. 3. 4. Orientaciones metodológicas

a) Estrategias didácticas

De acuerdo con lo establecido en el artículo 7 del Decreto 111/2016, de 14 de junio, las recomendaciones de metodología didáctica para la Educación Secundaria Obligatoria son las siguientes:

1. El proceso de enseñanza-aprendizaje competencial debe caracterizarse por su transversalidad, su dinamismo y su carácter integral y, por ello, debe abordarse desde todas las materias y ámbitos de conocimiento. en el proyecto educativo del centro y en las programaciones didácticas se incluirán las estrategias que desarrollará el profesorado para alcanzar los objetivos previstos, así como la adquisición por el alumnado de las competencias clave.
2. Los métodos deben partir de la perspectiva del profesorado como orientador, promotor y facilitador del desarrollo en el alumnado, ajustándose al nivel competencial inicial de éste y teniendo en cuenta la atención a la diversidad y el respeto por los distintos ritmos y estilos de aprendizaje mediante prácticas de trabajo individual y cooperativo.
3. Los centros docentes fomentarán la creación de condiciones y entornos de aprendizaje caracterizados por la confianza, el respeto y la convivencia como

condición necesaria para el buen desarrollo del trabajo del alumnado y del profesorado.

4. Las líneas metodológicas de los centros docentes tendrán la finalidad de favorecer la implicación del alumnado en su propio aprendizaje, estimular la superación individual, el desarrollo de todas sus potencialidades, fomentar su autoconcepto y su autoconfianza, y los procesos de aprendizaje autónomo, y promover hábitos de colaboración y de trabajo en equipo.
5. Las programaciones didácticas de las distintas materias de la educación Secundaria obligatoria incluirán actividades que estimulen el interés y el hábito de la lectura, la práctica de la expresión escrita y la capacidad de expresarse correctamente en público.
6. Se estimulará la reflexión y el pensamiento crítico en el alumnado, así como los procesos de construcción individual y colectiva del conocimiento, y se favorecerá el descubrimiento, la investigación, el espíritu emprendedor y la iniciativa personal.
7. Se desarrollarán actividades para profundizar en las habilidades y métodos de recopilación, sistematización y presentación de la información y para aplicar procesos de análisis, observación y experimentación, adecuados a los contenidos de las distintas materias.
8. Se adoptarán estrategias interactivas que permitan compartir y construir el conocimiento y dinamizarlo mediante el intercambio verbal y colectivo de ideas y diferentes formas de expresión.
9. Se emplearán metodologías activas que contextualicen el proceso educativo, que presenten de manera relacionada los contenidos y que fomenten el aprendizaje por proyectos, centros de interés, o estudios de casos, favoreciendo la participación, la experimentación y la motivación de los alumnos y alumnas al dotar de funcionalidad y transferibilidad a los aprendizajes.
10. Se fomentará el enfoque interdisciplinar del aprendizaje por competencias con la realización por parte del alumnado de trabajos de investigación y de actividades integradas que le permitan avanzar hacia los resultados de aprendizaje de más de una competencia al mismo tiempo.
11. Las tecnologías de la información y de la comunicación para el aprendizaje y el conocimiento se utilizarán de manera habitual como herramientas integradas para el desarrollo del currículo.

Teniendo en cuenta el Decreto 111/2016, de 14 de junio, la metodología en esta UD será en todo momento participativa, activa y comunicativa con el fin de que el alumno sea el centro del aprendizaje. En nuestra propuesta se empleará:

- El modelo *Flipped Classroom* para explicar el contenido teórico de la unidad. En este caso, se expondrán las características de las autoras del grupo 'Las

Sinsombrero' y se explicará cada una de las artistas que forman este grupo. Para ello el alumno visionará un vídeo en casa.

- Trabajo cooperativo para la realización de la página web, producto final de esta UD. Esta clase se compone de 26 alumnos, dos alumnos presentan NNEE y otro alumno necesita apoyo en la materia. Las clases se organizarán en seis grupos cooperativos de cuatro miembros, a la que se añadirán los dos alumnos que presentan NNEE en dos grupos distintos. Estos alumnos con NNEE se repartirán en dos grupos en los que uno de los integrantes de estos distintos grupos tiene calificaciones por encima del resto de alumnado, lo que repercutirá en beneficio de ambos alumnos. Los agrupamientos serán formados por el profesor siguiendo unos criterios de selección y teniendo en cuenta los distintos ritmos de aprendizaje del alumnado y sus capacidades.
- Trabajo individual para la realización de otras actividades y tareas que ayudarán a la consolidación de lo aprendido. En este caso, realizarán pruebas individuales.

b) Materiales y recursos necesarios

Los materiales y recursos necesarios para llevar a cabo esta UD serán los siguientes:

1. Ordenadores o tabletas con acceso a Internet para trabajar en clase.
2. Página web creada con *Wix* para el proyecto final.
3. Libro de clase (*Lengua y literatura*, ed. Bruño) o el *Diccionario Secundaria y Bachillerato* de SM para la búsqueda de información.
4. Programas como:
 - a. *Heardhstone Card* para crear cartas,
 - b. *Pixton* para crear cómic,
 - c. *Wix* para crear una página web,
 - d. *Mentimeter* para contextualizar el tema objeto de estudio.

c) Tipos de agrupamientos. Organización de espacios y tiempos

En esta UD, al trabajar un proyecto cooperativo, los agrupamientos serán en grupos de cuatro alumnos, y en algunos casos de cinco alumnos, e individual. Para el agrupamiento del trabajo cooperativo, se seguirán unos criterios de selección para conseguir grupos equiparados. El reparto de estos agrupamientos será de la siguiente forma:

- Individual: visionado de vídeos (modelo *Flipped Classroom*) y realización de actividades y tareas.
- Cooperativo: elaboración de página web y exposición oral, además de otras actividades.

El proyecto está pensado para un total de cinco sesiones de una hora aproximadamente cada una. Esto puede variar en función de los alumnos y sus conocimientos sobre la materia o las dificultades que vayamos encontrando. Las sesiones se distribuyen de la siguiente manera:

- Tarea 1 - una sesión
- Tarea 2 - tres sesiones
- Tarea 3 - una sesiones

En cuanto al espacio empleado, en principio se usará la clase del grupo, la biblioteca, si fuese necesario para la consulta de información, el aula de informática, para usar los ordenadores y el espacio virtual para compartir el trabajo colaborativo.

d) Atención a la diversidad y al alumnado con NNEE

Tal como recoge el artículo 71 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, corresponde a las Administraciones educativas asegurar los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, TDAH, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado.

En clase de 4.º de ESO, en el que llevaríamos a cabo esta UD, tenemos un alumno con Síndrome de Down y un alumno con pérdida leve de audición. En el caso del alumno con Síndrome de Down, suele destacar en alguna habilidad y posee una gran capacidad de memoria visual. Por tanto, nuestro objetivo es crear una web muy visual e intuitiva, para que este alumno pueda aprender con facilidad los contenidos. Generalmente, este alumno tiene clases de apoyo y tiene una atención personalizada. Pero participa en clase en la elaboración de proyectos. Es una práctica positiva para el alumno porque se siente parte del grupo, además, se fomenta el compañerismo y el sentido de la iniciativa. No obstante, el profesor adaptará los contenidos que se den, pero es importante la implicación de sus compañeros. Por otra parte, también hay que tener en cuenta que este alumno tiene:

- Ritmo más lento en el proceso de aprendizaje (las estrategias más eficaces son el modelado y el apoyo visual),
- dificultades de abstracción,

- dificultades para planificar o elaborar estrategias,
- dificultades en la generalización,
- dificultades en la formación de conceptos,
- dificultades para atender a diversas variables a la vez,
- una capacidad de concentración menor,
- dificultades para planificar o elaborar estrategias.

En cuanto al alumno con audición leve, el profesor y los alumnos tienen que tener en cuenta que es necesario hablar cerca y al mismo nivel, se recomienda no obstruir la salida de la voz con las manos y es necesario que esté cerca de la fuente de sonido. Teniendo en cuenta estos aspectos, no es necesario adoptar medidas concretas para este alumno.

En cuanto al alumno de apoyo, en el artículo 26 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación se señala como principios metodológicos que los centros elaborarán sus propuestas pedagógicas para esta etapa desde la consideración de la atención a la diversidad y del acceso de todo el alumnado a la educación común. Asimismo, arbitrarán métodos que tengan en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje de los alumnos, favorezcan la capacidad de aprender por sí mismos y promuevan el trabajo en equipo. Es por ello que, en nuestra UD, hemos tenido en cuenta a un alumno que presenta un ritmo de aprendizaje distinto al resto de compañeros.

En clase de 4.º de ESO, en el que llevaríamos a cabo esta UD, tenemos un alumno de apoyo. Este alumno presenta algunas deficiencias expresivas (léxico, ortografía, de conocimiento gramatical, etc.), por tanto, las adaptaciones curriculares no serán significativas y solo se verán afectadas algunas estrategias metodológicas:

- actividades de refuerzo léxico,
- actividades de refuerzo ortográfico,
- modificación temporal de algunos objetivos didácticos,
- implementación del conocimiento gramatical de la lengua a través de materiales suplementarios,
- adaptación de algunos criterios de evaluación (pruebas de *Quizziz*, ¿Quién es quién?).

No obstante, se valorará positivamente, en este caso, el trabajo diario en el aula para comprobar el uso progresivo de la cohesión lingüística. Además, se le prestará especial atención a la interacción con sus compañeros y el uso adecuado del léxico y gramática. Asimismo, en la elaboración de actividades se concretarán distintos niveles de resolución con el fin de atender a la diversidad de nuestros alumnos.

3. 3. 5. Orientaciones para la elaboración de actividades

El proyecto está pensado para un total de cinco sesiones de una hora aproximadamente cada una. Esto puede variar en función de los alumnos y sus conocimientos sobre la materia o las dificultades que vayamos encontrando. Las sesiones se distribuyen de la siguiente manera:

- Tarea 1 - una sesión
- Tarea 2 - tres sesiones
- Tarea 3 - una sesión

TAREA 1	
ACTIVIDADES DE INICIO	
Actividad 1	
Título	¿Qué sabes de ‘Las Sinsombrero’?
Descripción	El alumno accederá a Mentimeter con el código 18 70 81. Contestará a las preguntas de forma anónima.
Objetivos	– Reflexionar sobre la Generación del 27. – Conocer los conocimientos previos del alumnado. – Concienciar al alumnado de la presencia de mujeres en el panorama de la literatura.
Contenidos	– Conocimientos previos del alumnado.
Espacios⁶	Aula.
Agrupamientos	Individual.
Tiempo	20 minutos.
Materiales y recursos	– Ordenador o tabletas del alumnado con conexión a internet.
Evaluación	Participación activa en clase.
Actividad 2	
Título	Conoce a ‘Las Sinsombrero’.
Descripción	El profesor muestra al alumnado una orla en la que aparecen las figuras femeninas que conforman ‘Las Sinsombrero’. El profesor comentará algunos aspectos relevantes sobre el grupo, mencionará algunas características y presentará las

⁶ En adelante, omitiremos el espacio, ya que siempre será el aula. Cuando el lugar cambie, lo anotaremos.

	figuras femeninas que integran 'Las Sinsombrero'.
Objetivos	– Conocer e identificar las mujeres de la Generación del 27.
Contenidos	– Figuras femeninas de la Generación del 27. – Características de 'Las Sinsombrero'. – Contexto histórico y social de esta generación.
Agrupamientos	Individual.
Tiempo	25 minutos.
Materiales y recursos	– Ordenador con acceso a internet.
Evaluación	Participación activa en clase.

TAREA 2	
ACTIVIDADES DE DESARROLLO	
Actividad 3	
Título	Profundiza en 'Las Sinsombrero'.
Descripción	El profesor se grabará explicando los contenidos más relevantes de la unidad. El vídeo no debe exceder los veinte minutos.
Objetivos	– Conocer e identificar las mujeres de la Generación del 27. – Aprender las características de las obras de estas autoras.
Contenidos	– Origen de 'Las Sinsombrero'. – Identificación de mujeres vinculadas a la literatura de la Generación del 27. – Características de las obras de estas autoras.
Espacios	Actividad realizada en casa.
Agrupamientos	Individual.
Tiempo	20 minutos.
Materiales y recursos	– Ordenador o tabletas con conexión a internet.

Evaluación	– Control del acceso a <i>Moodle</i>: todos los alumnos deben visualizar estos vídeos en clase de forma individual con su usuario. Aquel que no acceda a estos contenidos tendrá una nota de clase negativa (-0,10). – Participación activa en clase: el docente al día siguiente realizará preguntas de forma aleatoria al alumnado. Aquel que falle tendrá 0,10 menos en las notas de clase.
Actividad 4	
Título	Conoce la poesía y temática de ‘Las Sinsombrero’.
Descripción	Lectura de poema seleccionado y búsqueda del tema y vinculación con temas sociales.
Objetivos	– Leer de forma crítica poemas de autoras de ‘Las Sinsombrero’. – Analizar críticamente poemas. – Identificar el tema de los poemas. – Resumir el contenido de estos poemas, recogiendo las ideas principales con coherencia y cohesión.
Contenidos	– Lectura de poemas de la literatura española. – Introducción a la literatura de las mujeres de la Generación del 27 a través de los textos.
Agrupamientos	– Individual: cada alumno hace un análisis crítico individual. – Cooperativo: tras el trabajo individual, lo pone en común con sus compañeros.
Tiempo	15 minutos.
Materiales y recursos	– Papel y bolígrafos para elaborar el borrador individual. – Ordenador o tableta para subir a la plataforma —compartida por el docente y el alumno— la tarea realizada por el grupo.
Evaluación	Participación activa en clase.

Actividad 5	
Título	Arguméntate.
Descripción	Tras la realización de la actividad anterior, el alumnado escribirá un texto argumentativo en el que expondrá las ideas que ha extraído sobre el poema de tema social.
Objetivos	– Elaborar su propia interpretación sobre el significado del poema. – Aplicar técnicas diversas para planificar su escritura: esquemas, mapas conceptuales, resúmenes, etc. – Redactar un borrador. – Escribir un texto argumentativo, organizando las ideas con claridad y respetando las normas gramaticales y ortográficas.
Contenidos	– Lectura, comprensión, interpretación y valoración de un poema. – Conocimiento y uso de las técnicas y estrategias para la producción de textos escritos: planificación, organización de la información, redacción y revisión. – Interés por la buena presentación de los textos escritos.
Espacios	– Aula: planificación, organización de la información y borrador. – Casa: redacción del texto final.
Agrupamientos	Individual.
Tiempo	20 minutos.
Materiales y recursos	– Papel y bolígrafos para elaborar el borrador individual. – Ordenador o tableta para subir a la plataforma —compartida por el docente y el alumno— la tarea realizada por el grupo.
Evaluación	Rúbrica.

Actividad 6	
Título	¿Cómo se formó 'Las Sinsombrero'?
Descripción	El alumnado, en grupos cooperativos, tiene que elaborar un cómic con <i>Pixton</i> de cómo se formó el grupo de 'Las Sinsombrero' y cómo recibieron esa denominación.
Objetivos	– Conocer el origen de 'Las Sinsombrero'.
Contenidos	– Origen de 'Las Sinsombrero'.
Agrupamientos	Grupos cooperativos.
Tiempo	20 minutos.
Materiales y recursos	– Ordenador o tableta con conexión a internet. – Acceso a la herramienta web <i>Pixton</i>.
Evaluación	Rúbrica.
Actividad 7	
Título	Concha Méndez y su poema.
Descripción	El profesor elegirá un poema de Concha Méndez. El alumno, en primer lugar, tendrá que analizar el poema —identificar las ideas principales y secundarias y realizar un resumen—. Después lo pondrá en común con su compañero y más tarde con el resto de compañeros, en primer lugar, con un grupo cooperativo de cuatro integrantes y después con el resto de la clase.
Objetivos	– Analizar e interpretar un poema. – Elaborar su propia interpretación sobre el significado del poema.
Contenidos	– Lectura, comprensión, interpretación y valoración de un poema.
Agrupamientos	– Individual: el alumno trabajará de forma individual para analizar y comprender el poema. – Cooperativo: El grupo tiene que llegar a un consenso sobre la temática del poema para ponerlo en común con el resto de la clase.
Tiempo	20 minutos.

Materiales y recursos	– Papel y bolígrafos.
Evaluación	Participación activa en clase.
Actividad 8	
Título	Elección de poema y recital poético.
Descripción	El profesor facilita al alumnado una antología poética de autoras de la Generación del 27. Cada alumno tiene que elegir un poema para recitar el 8 de marzo, el Día de la Mujer en un recital poético. El alumnado antes de participar en el recital poético tendrá que recitar en clase el poema y explicar el tema y las ideas principales y secundarias del poema que ha elegido.
Objetivos	– Favorecer la lectura y comprensión de obras y fragmentos de la literatura española. – Reconocer la importancia de los aspectos prosódicos (entonación, pausas, tono, timbre, volumen...), mirada, posicionamiento, lenguaje corporal, etc. – Memorizar y recitar textos poéticos.
Contenidos	– Lectura de obras de la literatura española. – Introducción a la literatura a través de los textos. – Conocimiento, uso y aplicación de las estrategias necesarias para hablar en público.
Espacios	– Casa: elección del poema y práctica para el recital poético. – Aula: práctica y evaluación del recital. – Salón de actos: recital poético desarrollado el día 8 de marzo, el Día de la Mujer.
Agrupamientos	Individual.
Tiempo	30 minutos.
Materiales y recursos	– Papel y bolígrafos.
Evaluación	Rúbrica.

Actividad 9	
Título	Personaliza las cartas.
Descripción	El alumnado en grupos cooperativos tiene que elaborar con la herramienta <i>Heardhstone Card</i> cartas personalizadas de las mujeres de la Generación del 27. Para ello tienen que indagar sobre las características de su obra, los aspectos más representativos de su biografía y algún dato de interés.
Objetivos	– Consultar fuentes de información variadas para la realización del trabajo. – Citar adecuadamente la información consultada. – Trabajar en equipo determinados aspectos de las lecturas propuestas o seleccionadas por los alumnos. – Seleccionar la información más relevante y resumir.
Contenidos	– Consulta de fuentes de información variadas para la realización de trabajos y cita adecuada de las mismas. – Características, obras y biografía de las mujeres de la Generación del 27.
Agrupamientos	Grupos cooperativos.
Tiempo	40 minutos
Materiales y recursos	– Ordenador o tableta con conexión a internet.
Evaluación	Rúbrica.
Actividad 10	
Título	Búsqueda de mujeres del Romanticismo y debate.
Descripción	El alumnado tiene que buscar mujeres en la literatura romántica con el fin de tener un panorama más amplio de la figura de la mujer en la literatura. Como actividad complementaria, el alumnado que quiera puede participar en un debate sobre la figura de la mujer en la literatura —véase § “3. 3. 5. Orientaciones para la elaboración de actividades. Actividades complementarias”—. El alumno utilizará la información extraída de esta actividad para el debate, actividad complementaria.
Objetivos	– Consultar fuentes de información variadas para la

	realización del trabajo. – Citar adecuadamente la información consultada. – Trabajar en equipo determinados aspectos de las lecturas propuestas o seleccionadas por los alumnos. – Seleccionar la información más relevante y resumir.
Contenidos	– Consulta de fuentes de información variadas para la realización de trabajos y cita adecuada de las mismas. – Características, obras y biografía de las mujeres del Romanticismo.
Agrupamientos	Grupos cooperativos.
Tiempo	15 minutos.
Materiales y recursos	– Ordenadores o tabletas con conexión a internet. – Libros o enciclopedias, si fuese necesario.
Evaluación	Participación activa en clase.

TAREA 3	
ACTIVIDADES DE FIN	
Actividad 11	
Título	¿Quién es quién?
Descripción	El profesor llevará a clase un juego, que consiste en el ‘¿Quién es quién?’ . El alumnado recibirá distintas pistas y tiene que averiguar quién se esconde tras estas pistas.
Objetivos	– Conocer lo que el alumno ha aprendido en las sesiones anteriores.
Contenidos	– Mujeres de la Generación del 27.
Agrupamientos	Individual.
Tiempo	10 minutos.
Materiales y recursos	• Ordenador y tabletas con conexión a internet.
Evaluación	Participación activa en clase.

Actividad 12	
Título	¿Qué sabes de la Generación del 27 y de ‘Las Sinsombrero’?
Descripción	El profesor llevará a clase una prueba para comprobar lo aprendido en clase. Accederán a join.quizizz.com e introducirán el código 932816 para poder realizar el cuestionario.
Objetivos	– Conocer lo que el alumno ha aprendido en las sesiones anteriores.
Contenidos	– La Generación del 27 y ‘Las Sinsombrero’.
Agrupamientos	Individual.
Tiempo	10 minutos.
Materiales y recursos	• Ordenador y tabletas con conexión a internet.
Evaluación	Participación activa en clase.
Actividad 13	
Título	Exposición oral.
Descripción	Una vez que los estudiantes tengan elaborado el producto final, la página web, el alumnado en grupos cooperativos tienen que explicar al resto de la clase cómo han elaborado el trabajo y tienen que reflexionar sobre la elaboración del apartado de la página web que ellos han elaborado.
Objetivos	• Aprender a hablar en público. • Reflexionar sobre el trabajo realizado. • Explicar el contenido con claridad expositiva, adecuación, coherencia del discurso y de los contenidos. • Consultar y citar adecuadamente las fuentes de información utilizadas.
Contenidos	– Página web y ‘Las Sinsombrero’.
Agrupamientos	Grupos cooperativos.
Tiempo	25 minutos.
Materiales y recursos	• Ordenador o tableta con conexión a internet.

Evaluación	Rúbrica.
Actividad 14	
Título	Página web.
Descripción	El alumnado tiene que elaborar un producto final, que es una página web en la que, en grupos cooperativos, tendrán que trabajar distintas figuras femeninas de la Generación del 27. El alumnado, pese a que tienen libertad para elaborar su propio apartado, tendrán que seguir unas pautas marcadas por el docente: • fotografía de la artista, • breve biografía de los datos más relevantes, • obra que realizó. En cuanto a la página web, habrá un apartado general elaborado por toda la clase de forma cooperativa en la que incluirán los cómics, las cartas y una breve explicación de la denominación de 'Las Sinsombrero' y algunas características de este grupo.
Objetivos	– Demostrar comprensión por el tema. – Presentar una página web atractiva. – Fomentar la creatividad. – Trabajar en equipo. – Consultar y citar adecuadamente las fuentes de información utilizadas.
Contenidos	– Uso de las tecnologías de la información y de la comunicación. – Figura de la mujer en la Generación del 27. – Manejo de fuentes de consulta en formato digital o en papel. – Consulta de fuentes de información variadas para la realización de trabajos y cita adecuada de las mismas.
Agrupamientos	Grupo cooperativos.
Tiempo	25 minutos.

Materiales y recursos	– Ordenador o tableta con conexión a internet.
Evaluación	Rúbrica.

ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS	
Actividad 1	
Título	Recita junto a la mujer.
Descripción	El alumnado, tras haberse preparado el recital poético, en público realizarán un recital el Día de la Mujer. El público serán alumnos de 2.º ESO.
Objetivos	– Favorecer la lectura y comprensión de obras y fragmentos de la literatura española. – Reconocer la importancia de los aspectos prosódicos (entonación, pausas, tono, timbre, volumen...), mirada, posicionamiento, lenguaje corporal, etc. – Memorizar y recitar textos poéticos. – Aprender a hablar en público.
Contenidos	– Lectura de obras de la literatura española. – Introducción a la literatura a través de los textos. – Conocimiento, uso y aplicación de las estrategias necesarias para hablar en público.
Espacios	Salón de grados.
Agrupamientos	Individual.
Tiempo	30 minutos.
Evaluación	Esta actividad complementaria no tiene evaluación como tal, ya que se ha realizado previamente la evaluación en la actividad 8 a través de una rúbrica.
Actividad 2	
Título	Dale voz.
Descripción	El alumnado de 4.º de ESO, aquellos que quieran, participarán en un debate sobre la figura de la mujer en la literatura (especialmente 'Las Sinsombrero' y las mujeres del

	Romanticismo). Este debate se desarrollará el Día de la Mujer.
Objetivos	– Aprender a hablar en público. – Presentar comprensión por el tema. – Uso de marcadores textuales. – Trabajar en equipo determinados aspectos. – Seleccionar la información más relevante y resumir. Explicar el contenido con claridad expositiva, adecuación, coherencia del discurso y de los contenidos. – Reconocer la importancia de los aspectos prosódicos (entonación, pausas, tono, timbre, volumen...), mirada, posicionamiento, lenguaje corporal, etc.
Contenidos	– Consulta de fuentes de información variadas para la realización de trabajos y cita adecuada de las mismas. – Características, obras y biografía de las mujeres del Romanticismo.
Espacios	Salón de actos.
Agrupamientos	Grupos cooperativos.
Tiempo	30 minutos.
Evaluación	Esta actividad será voluntaria y aquellos que participen recibirán un 0.50 en la nota final.

ACTIVIDADES DE REFUERZO	
Actividad 1	
Título	Lecturas de Concha Méndez.
Descripción	El docente mandará a aquel alumnado que lo requiera leer poemas de Concha Méndez para reforzar la lectura y con ello la comprensión de textos.
Objetivos	– Leer de forma crítica poemas de Concha Méndez. – Comprender poemas.

Contenidos	– Lectura de poemas de la literatura española. – Introducción a la literatura de las mujeres de la Generación del 27 a través de los textos.
Agrupamientos	Individual.
Tiempo	El que se estime. El docente mandará esta actividad a casa a aquellos alumnos que necesiten reforzar la lectura.
Evaluación	El alumno entregará el docente las actividades de ampliación realizadas y el docente lo tendrá en cuenta como actividad de clase (participación activa en el aula).
Actividad 2	
Título	Analiza poemas.
Descripción	El docente seleccionará algunos poemas para que el alumnado que lo requiera refuerce algunos aspectos, como la extracción de ideas primarias y secundarias, el tema, etc.
Objetivos	– Leer de forma crítica poemas. – Analizar críticamente poemas. – Identificar el tema de los poemas. – Resumir el contenido de estos poemas, recogiendo las ideas principales con coherencia y cohesión.
Contenidos	– Lectura de poemas de la literatura española. – Introducción a la literatura de las mujeres de la Generación del 27 a través de los textos.
Agrupamientos	Individual.
Tiempo	El que se estime. El docente mandará esta actividad a casa a aquellos alumnos que necesiten reforzar la lectura.
Evaluación	El alumno entregará el docente las actividades de ampliación realizadas y el docente lo tendrá en cuenta como actividad de clase (participación activa en el aula).

ACTIVIDADES DE AMPLIACIÓN	
Actividad 1	
Título	Metáforas.
Descripción	El docente mandará actividades de ampliación al alumnado que vaya más avanzado o que termine antes el trabajo. Esta actividad consiste en señalar las metáforas en poemas de Concha Méndez.
Objetivos	– Reconocer las metáforas de los poemas. – Reflexionar sobre el sentido de los poemas.
Contenidos	– Metáforas.
Agrupamientos	Individual.
Evaluación	El alumno entregará al docente las actividades de ampliación realizadas y el docente lo tendrá en cuenta como actividad de clase (participación activa en el aula).

ACTIVIDADES DE FOMENTO DE LA LECTURA	
Actividad 1	
Título	Lee y diviértete.
Descripción	El alumnado que quiera puede leer las siguientes lecturas voluntarias: – <i>Patinadora de la luna</i> de Rosa-Fría, – <i>Morirás lejos</i> de María Teresa de León.
Objetivos	– Favorecer la lectura y comprensión de obras literarias de la literatura española. – Fomentar el gusto y el hábito por la lectura.
Contenidos	– Lectura libre de obras de la literatura española.
Agrupamientos	Individual.
Evaluación	Prueba oral que realizará el profesor. Aquel alumno que lea dos obras voluntarias sumará 0,50 puntos en la nota final.

Las actividades de refuerzo, ampliación y fomento de la lectura son tareas que el docente llevará a cabo, en el caso de que el alumno necesite reforzar o ampliar la información. De esta forma, atenderemos a la diversidad en el aula. Además, teniendo en cuenta uno de nuestros objetivos con la materia de Lengua y literatura, es necesario fomentar la lectura con el fin de crear lectores activos.

3. 3. 6. Orientaciones para la evaluación

La evaluación se entiende como parte integrante del proceso de aprendizaje y enseñanza. En esta UD, nuestro principal objetivo ha sido trabajar de forma comunicativa los contenidos, por lo que hemos elaborado, entre otras actividades, exposiciones orales. Del mismo modo, hemos tenido en cuenta las actividades realizadas en clase; entre ellas, la actividad 5—elaboración de un texto argumentativo—, actividad 6—elaboración de un cómic—, actividad 8 —recital poético— y actividad 9—elaboración de cartas—. Todas estas tareas serán evaluadas por rúbricas —véase § “Anexos”—. Sin embargo, el mayor porcentaje recae en el proyecto final, la elaboración de una página web en la que se incorporarán los conocimientos adquiridos durante las anteriores sesiones. Esta actividad final será evaluada y coevaluada por los estudiantes con una rúbrica —véase § “Anexos”—. Asimismo, se sumará a esta nota, los resultados obtenidos por los alumnos en dos mini-pruebas finales— juego didáctico ‘¿Quién es quién?’ y un cuestionario— en la que el alumnado demostrará sus conocimientos. Estas pruebas tendrán una valoración positiva, si el alumnado acierta todas las respuestas y una valoración negativa, si el alumnado tiene dos fallos.

Criterios de calificación	
Evaluación porcentajes	
Participación activa en clase	25%
Tareas realizadas en clase	25%
Tarea final (proyecto final)	50%

En cuanto a los criterios de evaluación, el profesor tendrá en cuenta que el alumno tiene que:

Bloque 1. Comunicación oral: escuchar y hablar.

1. Reconocer, interpretar y evaluar progresivamente las producciones orales propias y ajenas, así como los aspectos prosódicos y los elementos no verbales (gestos, movimientos, mirada...) CCL, CAA, CSC.

2. Aprender a hablar en público, en situaciones formales o informales, de forma individual o en grupo. CCL, CAA, CSC, SIEP.
3. Memorizar y recitar textos orales desde el conocimiento de sus rasgos estructurales y de contenido. CCL, CAA, CEC.

Bloque 2. Comunicación escrita: leer y escribir

4. Manifestar una actitud crítica ante la lectura de cualquier tipo de textos u obras literarias a través de una lectura reflexiva que permita identificar posturas de acuerdo o desacuerdo respetando en todo momento las opiniones de los demás. CCL, CAA, CSC, CEC.
5. Aplicar progresivamente las estrategias necesarias para producir textos adecuados, coherentes y cohesionados. CCL, CD, CAA.
6. Escribir textos en relación con el ámbito de uso. CCL, CD, CAA, CSC.

Bloque 3. Conocimiento de la lengua

7. Usar correcta y eficazmente los diccionarios y otras fuentes de consulta, tanto en papel como en formato digital para resolver dudas sobre el uso correcto de la lengua y para progresar en el aprendizaje autónomo. CCL, CAA.
8. Reconocer en textos de diversa índole y usar en las producciones propias orales y escritas los diferentes marcadores textuales y los principales mecanismos de referencia interna, tanto gramaticales como léxicos. CCL, CAA.

Bloque 4. Educación literaria

9. Favorecer la lectura y comprensión de obras literarias de la literatura española y universal de todos los tiempos y de la literatura juvenil. CCL, CAA, CEC.
10. Fomentar el gusto y el hábito por la lectura en todas sus vertientes: como fuente de acceso al conocimiento y como instrumento de ocio y diversión que permite explorar mundos diferentes a los nuestros, reales o imaginarios. CCL, CAA, CEC.
11. Consultar y citar adecuadamente fuentes de información variadas para realizar un trabajo académico en soporte papel o digital sobre un tema del currículo de literatura, adoptando un punto de vista crítico y personal y utilizando las tecnologías de la información. CCL, CAA, CEC, CD.

4. CONCLUSIONES

El presente estudio fue diseñado para presentar una revisión de las últimas metodologías aplicadas a la educación, así como conocer los orígenes y los preceptos básicos que definen estos enfoques pedagógicos. Una vez presentado el marco teórico de la investigación y desarrollado los preceptos y conceptos básicos, hemos aplicado estas técnicas a nuestra UD. El fin de adaptar estas nuevas metodologías ha conllevado resultados muy positivos, ya que ha favorecido la elaboración de una propuesta didáctica más atractiva para el alumnado. Asimismo, en esta UD hemos pretendido en todo momento trabajar las competencias tal como propone el currículo oficial de Educación Secundaria Obligatoria.

En esta UD, hemos querido centrarnos en el tema de la figura de la mujer en la literatura española, más concretamente en la Generación del 27. El fin de esta propuesta didáctica ha sido concederles a las mujeres de esta época el lugar que siempre les ha correspondido. De hecho, consideramos que una situación idónea para fomentar y dar a conocer la mujer en la historia literaria es en el campo de la educación. Por esta razón, la UD cumple con los objetivos que, en un principio, nos hemos planteado; entre ellos, desmontar el canon literario imperante hasta el momento y, por otro lado, presentar al alumnado una realidad literaria que siempre ha estado oculta en la historia de la literatura.

Esto nos ha permitido trabajar a favor de una educación mejor estructurada e integral, puesto que la UD planteada nos ha hecho posible ocuparnos de la interdisciplinariedad dentro del currículo educativo. De esta forma, hemos incluido en esta UD dos Planes y Programas Educativos, ‘Lectura y Biblioteca’ y ‘Escuela Espacio de Paz’ con el que hemos podido completar de forma satisfactoria algunos aspectos curriculares. A esto habría que sumar la realización de actividades complementarias —recital poético y debate celebrados el 8 de marzo, el Día de la Mujer— con los que hemos querido conmemorar la figura de la mujer en la historia de la literatura.

Por último, con esta propuesta didáctica, hemos querido mostrar que existen nuevas formas de trabajar en la educación y, por esta razón, queremos darle la libertad al docente de seleccionar los contenidos y adaptarlos a sus estudiantes, en el caso de que fuese necesario o así considerasen. La idea es que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea cada vez más personalizado para que, de esta forma, se cumplan las expectativas del docente y, a su vez, los alumnos se sientan cada vez más atraídos por los contenidos que se imparten en clase.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso Valero, E. (2005). "Feminismo y vanguardia. La producción literaria femenina en la España de los años 20 y 30", *Pandora: Féminité(s), Revue de l'Université Paris VIII*, 5, pp. 163-169.
- Andalucía es digital (2018). "Qué es flipped classroom y qué herramientas necesitas para aplicarlo en el aula". Recuperado en: <https://www.blog.andaluciaesdigital.es/que-es-flipped-classroom-herramientas/> . Fecha de consulta: 08/04/2019.
- Arpí Miró, C., Àvila, P., Baraldés i Capdevila, M., Benito Mundet, H., Gutiérrez del Moral, M. J., Orts Alís, M., & Rostán Sánchez, C. (2012). "El ABP: origen, modelos y técnicas afines". *Aula de innovación educativa*, núm. 216, pp. 14-18.
- Bergmann, J. y Sams, A. (2014). *Dale la vuelta a tu clase*. Madrid: Ediciones SM.
- Blecua, J. M. (coord.) (2016). *Lengua castellana y literatura*, Editorial SM.
- Bloom, B. S. (ed.) (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I, cognitive domain*. New York, Toronto: Longmans, Green.
- Bourdieu, P. (1997). *La dominación masculina*, Barcelona, Anagrama.
- Caso, Á. (2008). *Las olvidadas*, Madrid, Booket.
- Chica Pardo, D. (2016). "Los siete modelos de flipped classroom: ¿Con cuál te quedas? Recuperado en: < <https://www.theflippedclassroom.es/los-siete-modelos-de-flipped-classroom-con-cual-te-quedas/>> . Fecha de consulta: 08/04/2019.
- De León, M.^a T. (1934). *Rosa-Fría, patinadora de la luna*, Espasa Calpe, Madrid.
- De León, M.^a T. (1942). *Morirás lejos*, Americalee, Buenos Aires.
- Decreto 111/ 2016, 28 de junio 2016, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*. Sevilla, 28 de junio, núm. 122, pp. 27- 45.
- Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia (eds.) (1995). "Los temas transversales". En Novograf, Sevilla.
- Larmerr, J. y Mergendoller, J. M. (2015). "Gold Standard PBL: Essential Project Design Elements". Recuperado en: https://my.pblworks.org/resource/document/gold_standard_pbl_essential_project_design_elements>. Fecha de consulta: 07/04/2019.
- Ley orgánica 2/2006, 3 de mayo, de Educación.

- Mainer, J. C. (1989). "Las escritoras del 27 (con María Teresa León al fondo)" en AA.VV., *Homenaje a María Teresa León*, Universidad Complutense de Madrid, pp. 13-39.
- Mainer, J. C. (2000). "Sobre el canon de la literatura española del siglo XX". *Historia, literatura, sociedad (y una coda española)*. Madrid, Biblioteca Nueva, pp. 229-264.
- Martín, D. y Calvillo, A. J. (2017). *The Flipped Learning: Guía "gamificada" para novatos y no tan novatos*. Universidad Internacional de la Rioja.
- Méndez, C. (1939). *Lluvias enlazadas*, El Ciervo Herido: La Habana.
- Méndez, C. (1926). *Inquietudes*, Imprenta de Juan Pueyo, Madrid.
- Miró, E. (1993). "Poetisas del 27", *Ínsula*, n.º 557, mayo, pp. 3-5.
- Orden de 11 de abril de 2011, por la que se regula la participación de los centros docentes en la Red Andaluza "Escuela: Espacio de Paz" y el procedimiento para solicitar reconocimiento como Centros Promotores de Convivencia Positiva (Convivencia+). BOJA N.º 85 de 3/05/2011.
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, de Educación.
- Orden, 14 de julio, de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía.
- Pantoja Rivero, J. C. et al. (2016). *Lengua castellana y Literatura*, McGraw Hill Education.
- Pereira Baz, M. Á. (2015). "7 elementos esenciales del ABP". Recuperado en <<http://cedec.intef.es/7-elementos-esenciales-del-abp/>>. Fecha de consulta: 07/04/2019.
- Pérez Arnaéz, L. (coord.) (2008). *Lengua castellana y Literatura*, Editorial Oxford University Press.
- Programas educativos, resolución de 25 de junio de 2018.
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, de Educación Secundaria Obligatoria.
- Rodríguez Alonso, M. y J. A. de las Heras Fernández (2012). *Diccionario Secundaria y Bachillerato*, Madrid: SM.
- Santiago, R. (2018). "Flipped Classroom: 33 experiencias que ponen patas arriba el aprendizaje", Editorial UOC.
- The flipped classroom (2014). "Visión – What is the Flipped Classroom". Recuperado en: <<https://www.theflippedclassroom.es/what-is-innovacion-educativa/>>. Fecha de consulta: 08/04/2019.
- Trujillo, F. (2016). *Aprendizaje basado en proyectos. Infantil, Primaria y Secundaria*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Área de Educación.

VV. AA. (2016). *Lengua y literatura*, Madrid: Bruño.

Zariquiey Biondi, F. (). "La evaluación del aprendizaje cooperativo. Evaluamos la competencia para cooperar del alumnado". En *Colectivo cinética*. Recuperado en: <https://www.colectivocinetica.es/media/cinetica_evaluamos_competencia_cooperar_alumnado.pdf>. Fecha de consulta: 09/04/2019.

Zariquiey Biondi, F. (2015). "La implantación del aprendizaje cooperativo. Guía para diseñar y gestionar una red de aprendizaje cooperativo". En *Colectivo cinética*. Recuperado en: < https://www.colectivocinetica.es/media/01_-colectivo-cin%C3%A9tica-gu%C3%ADa-para-dise%C3%B1ar-red-de-aprendizaje-cooperativo1.pdf>. Fecha de consulta: 09/04/2019.

6. ANEXOS

La UD se puede consultar en el siguiente enlace: <https://view.genial.ly/5c62ae3d0c71bc2c82c29f8d/interactive-content-unidad-didactica>. Para ver las actividades que realizará el alumnado acceder a “Actividades”.

A continuación, mostramos las rúbricas⁷ que utilizaremos para evaluar tanto actividades como el producto final.

RÚBRICA DE LA ACTIVIDAD 5 (texto argumentativo)				
	4	3	2	1
Introducción	La introducción es atractiva, plantea el tema principal y anticipa la estructura del trabajo.	La introducción claramente plantea el tema principal y anticipa la estructura del trabajo, pero no es particularmente atractiva para el lector.	La introducción plantea el tema principal, pero no anticipa adecuadamente la estructura del trabajo o es particularmente atrayente para el lector.	No hay una introducción clara del tema principal o la estructura del trabajo.
Tesis	Los argumentos que se defienden se presentan de forma clara al lector.	Los argumentos que se defienden se pueden identificar.	El lector tiene dificultades para identificar los argumentos que se defienden en el texto.	El lector no puede identificar los argumentos que se defienden en el texto.
Conclusiones	La conclusión es fuerte y deja al lector con un sentimiento de que entendió lo que el escritor	La conclusión es reconocible y ata casi todos los cabos sueltos.	La conclusión es reconocible, pero no ata varios de los cabos sueltos.	No hay conclusión clara, sólo termina.

⁷ Las rúbricas están creadas a partir de la herramienta Rubistar.

	quería "alcanzar".			
Enfoque en el tema	Hay un tema claro y bien enfocado. Se destaca la idea principal y es respaldada con información detallada.	La idea principal es clara, pero la información de apoyo es general.	La idea principal es algo clara, pero se necesita mayor información de apoyo.	La idea principal no es clara. Parece haber una recopilación desordenada de información.
Contenido	Demuestra un completo entendimiento del tema.	Demuestra un buen entendimiento del tema.	Demuestra un buen entendimiento de partes del tema.	No parece entender muy bien el tema.

RÚBRICA DE LA ACTIVIDAD 6 (cómic)				
	4	3	2	1
Comprensión	Demuestra un completo entendimiento del tema y de la actividad.	Demuestra un buen entendimiento del tema y de la actividad.	Demuestra un buen entendimiento de partes del tema.	No parece entender muy bien el tema.
Contenido	Los textos explican claramente el tema a tratar.	Los textos explican el tema a tratar.	Hay parte del texto que no se entiende correctamente.	Los textos tienen dos o más errores.
Creatividad	Muy creativo y original.	Bastante creativo y original.	Suficientemente creativo y original.	Nada creativo u original.
Trabajo cooperativo	El grupo trabajó bien en conjunto. Todos los miembros contribuyeron equitativamente en cuanto a la cantidad de trabajo.	El grupo generalmente trabajó bien. Todos los miembros contribuyeron de alguna manera a la calidad del trabajo.	El grupo trabajó relativamente bien en conjunto. Todos los miembros contribuyeron un poco.	El grupo no funcionó bien en conjunto y el juego de la impresión de ser el trabajo de sólo 1-2 estudiantes del grupo.
Diseño	Fácil de leer, apariencia atractiva.	Se lee y entiende correctamente. Apariencia correcta.	Hay elementos que no se entienden.	Difícil de leer. Casi no se entiende.
TIC	El alumno es consciente y responsable con el uso de las tecnologías. Uso adecuado de las TIC.	El alumno tiene un uso responsable de las tecnologías la mayoría del tiempo.	El alumno no tiene un uso responsable de las tecnologías.	El alumno no se interesa por las tecnologías. No pone interés en aprender a utilizar las TIC.

RÚBRICA DE LA ACTIVIDAD 8 (recital poético)				
	4	3	2	1
Memorización y recitación	El alumno ha memorizado el poema y ha practicado diciéndolo varias veces. No necesita papel y habla con seguridad.	El alumno ha memorizado casi todo el poema y ha practicado diciéndolo una vez. Necesita papel en algunos momentos, una o dos veces.	El alumno ha memorizado el poema, pero parece no haberlo practicado. Necesita mirar el papel en tres o cuatro ocasiones y el alumno parece estar incómodo con su recitación.	El alumno no ha memorizado el poema. Necesita papel y habla con inseguridad todo el tiempo.
Habla claramente	Habla claramente y distintivamente todo (100-95%) el tiempo y no tiene mala pronunciación.	Habla claramente y distintivamente todo (100-95%) el tiempo, pero con una mala pronunciación.	Habla claramente y distintivamente la mayor parte (94-85%) del tiempo. No tiene mala pronunciación.	A menudo habla entre dientes o no se le puede entender o tiene mala pronunciación.
Tono	El tono usado expresa las emociones apropiadas.	El tono usado algunas veces no expresa las emociones apropiadas para el contenido.	El tono usado expresa emociones que no son apropiadas para el contenido.	El tono no fue usado para expresar las emociones.
Contacto con la audiencia	Es capaz de recitar el poema mirando a todas las personas de la audiencia.	Es capaz de recitar el poema mirando a todas las personas de la audiencia.	Recita el poema mirando a una o dos personas de la audiencia.	No mira o trata de involucrar a la audiencia.

RÚBRICA DE LA ACTIVIDAD 9 (cartas)				
	4	3	2	1
Contenido	Demuestra un completo entendimiento del tema.	Demuestra un buen entendimiento del tema.	Demuestra un buen entendimiento de partes del tema.	No parece entender muy bien el tema.
Creatividad	Muy creativo y original.	Bastante creativo y original.	Suficientemente creativo y original.	Nada creativo u original.
Trabajo cooperativo	El grupo trabajó bien en conjunto. Todos los miembros contribuyeron equitativamente en cuanto a la cantidad de trabajo.	El grupo generalmente trabajó bien. Todos los miembros contribuyeron de alguna manera a la calidad del trabajo.	El grupo trabajó relativamente bien en conjunto. Todos los miembros contribuyeron un poco.	El grupo no funcionó bien en conjunto y el juego de la impresión de ser el trabajo de sólo 1-2 estudiantes del grupo.
Diseño	Fácil de leer, apariencia atractiva.	Se lee y entiende correctamente. Apariencia correcta.	Hay elementos que no se entienden.	Difícil de leer. Casi no se entiende.
TIC	El alumno es consciente y responsable con el uso de las tecnologías. Utiliza adecuadamente las TIC.	El alumno tiene un uso responsable de las tecnologías la mayoría del tiempo.	El alumno no tiene un uso responsable de las tecnologías.	El alumno no se interesa por las tecnologías. No pone interés en aprender a utilizar las TIC.

RÚBRICA EXPOSICIÓN ORAL				
	4	3	2	1
Contenido	Demuestra un completo entendimiento del tema.	Demuestra un buen entendimiento del tema.	Demuestra un buen entendimiento de partes del tema.	No parece entender muy bien el tema.
Comprensión	El estudiante puede con precisión contestar casi todas las preguntas planteadas sobre el tema por sus compañeros de clase.	El estudiante puede con precisión contestar la mayoría de las preguntas planteadas sobre el tema por sus compañeros de clase.	El estudiante puede con precisión contestar unas pocas preguntas planteadas sobre el tema por sus compañeros de clase.	El estudiante no puede contestar las preguntas planteadas sobre el tema por sus compañeros de clase.
Habla claramente	Habla claramente y distintivamente todo (100-95%) el tiempo y no tiene mala pronunciación.	Habla claramente y distintivamente todo (100-95%) el tiempo, pero con una mala pronunciación.	Habla claramente y distintivamente la mayor parte (94-85%) del tiempo. No tiene mala pronunciación.	A menudo habla entre dientes o no se le puede entender o tiene mala pronunciación.
Tono	El tono usado expresa las emociones apropiadas.	El tono usado algunas veces no expresa las emociones apropiadas para el contenido.	El tono usado expresa emociones que no son apropiadas para el contenido.	El tono no fue usado para expresar las emociones.
Límite – tiempo	La duración de la presentación es de 5-6 minutos.	La duración de la presentación es de 4 minutos.	La duración de la presentación es de 3 minutos.	La duración de la presentación es de menos de 3 minutos o más de 6.

RÚBRICA PÁGINA WEB				
	4	3	2	1
Contenido	Demuestra un completo entendimiento del tema.	Demuestra un buen entendimiento del tema.	Demuestra un buen entendimiento de partes del tema.	No parece entender muy bien el tema.
Presentación	El sitio en la red tiene un atractivo excepcional y una presentación útil. Es fácil localizar todos los elementos importantes. El espacio en blanco, los elementos gráficos y/o el centrado son usados con efectividad para organizar el material.	Las páginas tienen un atractivo y una presentación útil. Todos los elementos importantes son fáciles de localizar.	Las páginas tienen una presentación útil, pero pueden parecer estar llenas de información o ser aburridas. La mayoría de los elementos son fáciles de localizar.	Las páginas se ven llenas de información o son confusas. Es a menudo difícil localizar elementos importantes.
Trabajo cooperativo	Los compañeros demuestran respeto por las ideas de cada uno, dividen el trabajo de forma justa, muestran un compromiso por la calidad	Los compañeros demuestran respeto por las ideas de cada uno y dividen el trabajo de forma justa. Hay compromiso	Los compañeros demuestran respeto por las ideas de cada uno y dividen el trabajo de forma justa. Hay poca evidencia de	Los compañeros discuten o no respetan las ideas de cada uno y su aportación. La crítica no es constructiva y no se ofrece apoyo. El trabajo es hecho por una o dos personas.

	del trabajo y se apoyan unos a otros.	por parte de algunos de los miembros hacia un trabajo de calidad y se apoyan los unos a otros.	compromiso hacia un trabajo de calidad en grupo.	
Derechos de autor	Se siguen pautas de uso de la información justas con citas claras, precisas y fáciles de localizar para todo el material que fue reproducido. No se incluye material de aquellos sitios en la red que estipulen que se debe obtener permiso para usarlos a menos que este se haya ya contenido.	Se siguen pautas de uso de la información justas con citas claras, precisas y fáciles de localizar para casi todo el material que fue reproducido. No se incluye material de aquellos sitios en la red que estipulen que se debe obtener permiso para usarlos a menos que este se haya ya contenido.	Se siguen pautas de uso de la información justas con citas claras, precisas y fáciles de localizar para la mayoría del material que fue reproducido. No se incluye material de aquellos sitios en la red que estipulen que se debe obtener permiso para usarlos a menos que este se haya ya contenido.	La información reproducida no está documentada apropiadamente o el material fue reproducido sin permiso de los sitios en la red que lo requerían.
TIC	El alumno es consciente y responsable con el uso de las tecnologías. Uso adecuado de las TIC.	El alumno tiene un uso responsable de las tecnologías la mayoría del tiempo.	El alumno no tiene un uso responsable de las tecnologías.	El alumno no se interesa por las tecnologías. No pone interés en aprender a utilizar las TIC.