



Universidad de Jaén

Centro de Estudios de Postgrado

Trabajo Fin de Máster

**APRENDIZAJE BASADO EN
PROYECTOS. LITERATURA
ILUSTRADA: SI NO TE CONOZCO
¡NO HE VIVIDO!**

Alumno/a: González Gea, Lorena María

Tutor/a: José Ramón Megías Cillero
Dpto.de Lengua y Literatura. IES Cástulo (Linares)

Junio, 2021

Lo que oigo, lo olvido. Lo que veo, lo recuerdo. Lo que hago, lo aprendo para toda la vida.

Confucio.

ÍNDICE

Resumen	1
CAPÍTULO I: Consideraciones previas	2
1. Introducción	2
2. Justificación	3
3. Objetivos	5
CAPÍTULO II: Marco teórico	6
1. Aprendizaje significativo: el verdadero sentido de aprender	6
1.1. Teoría del aprendizaje significativo: Ausubel.....	6
1.2. Condiciones y elementos del aprendizaje significativo	7
1.3. Aprendizaje significativo en el aula	9
2. Aprendiendo de forma natural	10
2.1 Aprender haciendo	10
2.2. Aprendizaje visual.....	12
2.2.1. El aprendizaje visual en el aula	15
3. Metodologías activas aplicadas al escenario educativo	17
3.1. Aprendizaje basado en proyectos	18
3.1.1. Origen del aprendizaje basado en proyectos: breve acercamiento histórico	20
3.1.2. Elementos esenciales del proceso de aprendizaje en el ABP	22
3.1.3. Modelo para el diseño del ABP	24
3.1.4. Conclusiones	25
3.2. Aprendizaje cooperativo.....	27
3.2.1. Elementos esenciales y participantes del aprendizaje cooperativo	29
CAPÍTULO III: Propuesta didáctica	31
1. Contextualización	33
1.1. Condiciones socioeconómicas de la población de Linares	33
1.2. Características del centro y de su alumnado	34
1.3. Características del alumnado con el que se va a trabajar.....	35
2. Justificación del proyecto de acuerdo a la legislación educativa	36
2.1. Integración en planes y programas	37
3. Elementos curriculares de la Unidad:	39
3.1. Objetivos	39
3.2. Contenidos	43
3.2.1. Contenidos transversales	44

3.3. Competencias clave	46
4. Orientaciones metodológicas	50
4.1. Estrategias didácticas	50
4.2. Modalidad online	53
4.3. Materiales y recursos	54
4.4. Atención a la diversidad	55
4.5. Temporalización.....	57
5. Guía didáctica: secuenciación de actividades.	57
6. Orientaciones para la evaluación	68
6.1. Ponderación de la evaluación.....	69
6.2. Material de evaluación	70
Conclusiones	71
Bibliografía	72
ANEXOS	77

Resumen

Entre las propuestas educativas del siglo XXI, donde priman la innovación y la adaptación a los nuevos entornos de aprendizaje virtuales, aún se pueden observar pinceladas de la enseñanza tradicional. En este trabajo, se defenderá la práctica del aprendizaje experimental, por encima del memorístico, como la mejor forma de alcanzar un verdadero aprendizaje significativo. La literatura de la Generación del 27, las Vanguardias del siglo XX y el movimiento de las Sinsombrero, serán el hilo conductor para el diseño de este proyecto en el que los esfuerzos irán dirigidos a recuperar la motivación por aprender. A través de metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos y el cooperativo, y las herramientas TIC, se propondrán tareas encaminadas a estudiar la literatura de forma dinámica y creativa. Además, se recurrirá a técnicas de aprendizaje innatas del ser humano tales como el natural (o "Aprender Haciendo") y el visual. El objetivo será la elaboración de un producto final, un libro digital ilustrado, con el que se demostrará que contenidos tan teóricos como la literatura también se prestan al estudio más práctico e interactivo.

Palabras clave: *aprendizaje significativo, aprender haciendo, aprendizaje visual, aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje cooperativo, generación del 27*

Abstract

Among the educational proposals of the 21st century, where innovation and adaptation to new virtual learning environments prevail, there are still touches of what is considered traditional teaching. In this paper, the practice of experiential learning will be defended, over rote learning, as the best way to achieve true meaningful learning. The literature of the Generation of 27, the Vanguardists of the 20th century and the Sinombrero movement will be the common thread for the design of this integrated didactic unit in which efforts will be directed to recovering the motivation to learn. Through active methodologies such as Project-Based and Cooperative Learning and ICT tools, tasks aimed at studying literature in a dynamic and creative way will be proposed. In addition, the innate learning techniques of the human being will be used, such as the natural (or Learning by Doing) and the visual. The final objective will be the elaboration of a product, an illustrated digital book, with which it will be demonstrated that contents as theoretical as literature also lend themselves to the most practical and interactive study.

Keywords: *meaningful learning, learning by doing, visual learning, project-based learning, cooperative learning, generación del 27*

CAPÍTULO I: Consideraciones previas

1. Introducción

Existe un antiguo fenómeno en el ambiente educativo que aún se sigue produciendo cuando se plantea al alumno o alumna la idea de aprender un nuevo contenido. Este fenómeno, que aún extraña a docentes y al que algunas veces cuesta dar respuesta, no es otro que el planteamiento, por parte del alumnado, de la pregunta: “¿Y esto, para qué sirve?”.

Que el estudiante se interese por el sentido práctico de lo que va aprender demuestra un interés por el contenido, pero cuestionar la utilidad de lo que el docente enseña es, sin lugar a duda, una muestra evidente de que algo está fallando en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La RAE define el concepto de aprendizaje como “la acción y efecto de aprender algún arte, oficio u otra cosa.” (Real Academia Española, s.f., definición 1). Para el ámbito de la psicología, este aprendizaje solo tiene sentido si se adquiere a través de la experimentación práctica y si su aplicación es duradera, es decir, su utilidad no es a corto plazo sino que puede aplicarse en ocasiones futuras.

Responder a esa pregunta que en ocasiones plantea el alumnado, pasa por demostrar el carácter funcional de lo que se está enseñando. Hay que trasladar lo que se explica en el aula al uso diario, en otras palabras, dotar al aprendizaje de un significado. Aparece entonces el concepto de aprendizaje significativo, entendido como aquel que surge cuando el alumno, como constructor de su propio conocimiento, relaciona los conceptos que va a aprender y les da un sentido a partir de la estructura conceptual que ya posee. Dicho de otro modo, construye nuevos conocimientos a partir de los conocimientos que ha adquirido anteriormente (Romero, 2009).

Para hacer frente a este fenómeno del que hablamos al principio, el docente de Secundaria dispone de diferentes técnicas con las que que satisfacer la curiosidad y el interés del alumnado y que van más allá de la tradicional clase magistral. El objetivo es responder a su pregunta dotándolo de habilidades y conocimientos que, aún aprendidos en el aula, sirvan para aplicar a otros contextos de la vida cotidiana.

En este proceso de enseñanza-aprendizaje deben tenerse en cuenta también las TIC y las TAC, cuyo uso no solo se ha extendido en el sector educativo sino que ya forma parte de las herramientas de uso diario de cualquier ámbito. La creatividad e innovación están más presentes que nunca, especialmente en el último año cuando la situación de pandemia condujo a depender directamente de estos avances tecnológicos para seguir desarrollando la actividad educativa desde casa.

A largo de este trabajo, e intentando tratar diferentes aspectos en torno a este tema, se presenta un primer capítulo de consideraciones previas en el que se justifica

el tema elegido y se exponen los objetivos a conseguir. En esta línea, se redacta el capítulo segundo que continúa con el marco teórico y contextualiza el aprendizaje significativo y las diferentes metodologías propuestas para alcanzarlo. Finalmente, en el capítulo tercero, se desarrolla una propuesta didáctica destinada a trabajar acorde a las consideraciones previamente tratadas en este proyecto.

2. Justificación

Tal y como se refirió en el apartado anterior, la definición de aprendizaje posee varios enfoques complementarios según la ciencia que la defina. En el campo de la psicología, el estudio de este concepto goza de gran interés e incluso se dedica una rama entera a su análisis. En este sentido, la psicología del aprendizaje es una de las principales disciplinas sobre las que se orientan los procesos de escolarización y académicos.

Fue el psicólogo David P. Ausubel quien propuso el concepto de aprendizaje significativo. Este afirmó que el aprendizaje ocurre cuando el material se presenta en su forma final y se relaciona con los conocimientos anteriores de los alumnos (Ausubel, 1997). Otros autores han completado posteriormente este concepto:

El aprendizaje significativo, se refiere a que el proceso de construcción de significados es el elemento central del proceso de enseñanza-aprendizaje. El alumno aprende un contenido cualquiera cuando es capaz de atribuirle un significado. Por eso lo que procede es intentar que los aprendizajes que lleven a cabo sean, en cada momento de la escolaridad, lo más significativo posible, para lo cual la enseñanza debe actuar de forma que los alumnos profundicen y amplíen los significados que construyen mediante su participación en las actividades de aprendizaje. En este sentido, las nuevas tecnologías que han ido desarrollándose en los últimos tiempos y siendo aplicadas a la educación juegan un papel vital (Baro, 2011, p. 11).

Esta reflexión, que hace alusión a la participación del alumnado en su propio aprendizaje, recuerda directamente a la técnica de “Aprender Haciendo” o *Learning by doing*. En esta, el alumnado parte de una pregunta, una situación o un problema que lo obliga a buscar una respuesta o solución. Es durante ese proceso de resolución que el discente no solo va asimilando determinados contenidos, sino también adquiriendo otras habilidades transversales e intrínsecas en el recorrido.

En el caso de los contenidos más teóricos, puede resultar complicado emplear una metodología práctica y dinámica con la que el alumnado participe en su

aprendizaje. Es el caso de la literatura, cuya utilidad fuera del aula resulta muy cuestionada por los estudiantes, además del poco tiempo que dedican muchos de ellos a la lectura. Es por esto que se tiende a pensar que el fracaso de esta materia en los centros se debe, en gran parte, al desinterés que muestran los alumnos y alumnas por los libros y al acercamiento tan poco atractivo que, a veces, algunos docentes hacen a la cultura literaria de nuestro país.

Surge entonces la necesidad de encontrar soluciones que despierten el interés de los alumnos y alumnas por los autores y obras de nuestras letras, al mismo tiempo que se favorece un aprendizaje significativo. En esta línea, el presente proyecto se realiza con el objetivo de hallar alternativas para enseñar y aprender literatura de forma que el alumnado encuentre una respuesta válida a la hora de cuestionar la funcionalidad de lo que está realizando.

El momento actual en el que se plantea este objetivo puede ser muy beneficioso debido a dos factores clave: el aumento en el hábito de la lectura y el impulso de las herramientas digitales y tecnológicas en el aula. Resulta curioso observar como estos dos escenarios han sido provocados, en mayor medida, por la actual situación de pandemia.

Por un lado, el barómetro de hábitos de lectura de 2020, llevado a cabo por la Federación de Gremios de Editores de España, reveló que el crecimiento de la lectura creció el pasado año entre los más jóvenes, alcanzando el 73,8%. Además, esta actividad se encuentra ahora entre las alternativas favoritas de los jóvenes frente a la imposibilidad de realizar actividades fuera de casa.

Por otro lado, la aplicación tecnológica en las aulas, que ya se abría paso en los últimos años, también ha crecido ante la necesidad de llevar las tareas y las explicaciones a escenarios online y de semipresencialidad. Este abanico de herramientas digitales a disposición del gremio educativo, abre un campo de posibilidades más allá de los métodos tradicionales. Lejos de hacerlos desaparecer, como erróneamente se cree, los complementa e impulsa.

Por todo lo hasta ahora expuesto, podemos concluir que la justificación de esta propuesta reside en la necesidad de seguir adaptando la enseñanza de la literatura a los nuevos tiempos. Para ello, debe atenderse a la demanda de los estudiantes y crear estrategias resultantes de la suma de las metodologías activas, ya existentes, y de la innovación tecnológica que ofrece el contexto actual.

No se puede perder de vista el rol que desempeña el docente en este escenario. Este ya no solo es un mero transmisor de contenido e información porque el alumnado ha dejado de ser un simple receptor a ser más autónomo y crítico. Ahora debe adoptar el papel de orientador en el proceso de enseñanza-aprendizaje, motivando el interés por el aprendizaje, atendiendo las necesidades que puedan surgir y

ayudando a los discentes proporcionándole los recursos y materiales necesarios para alcanzar la meta final que se les propone.

Con este fin se presenta una propuesta didáctica que parte de la suma de la Metodología Basada en Proyectos y el aprendizaje colaborativo como solución a las necesidades anteriormente expuestas. Se considera que estas técnicas educativas son las más efectivas para conseguir el aprendizaje significativo que el alumnado demanda. Además, se podrá desarrollar atendiendo al sistema de “Aprender Haciendo” que fomenta el trabajo práctico y despierta el interés por el tema. Todo ello complementado por el aprendizaje visual, del que se aprovecharán sus propuestas de aplicación en el aula para asimilar el contenido literario a través de imágenes y gráficos, trabajando así de forma creativa y activa las tareas propuestas.

3. Objetivos

Los objetivos que se pretenden conseguir con la elaboración de este Trabajo Fin de Máster se respaldan en el Artículo 3 del Real Decreto 1631/2006 de 29 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.

La base principal sobre la que se sustenta este proyecto didáctico es la necesidad de desarrollar estrategias educativas que incentiven al alumnado a trabajar y estudiar el contenido literario aportándoles, al mismo tiempo, habilidades y conocimiento útil de aplicar en cualquier contexto de la vida cotidiana.

Para ello, se pretende despertar su motivación y curiosidad a través de la concepción de un proyecto didáctico con propuestas creativas y dinámicas para realizar en el aula. Al mismo tiempo, y para crear un ambiente de trabajo productivo y significativo, se impulsará el trabajo entre todos los miembros de la clase, que aprenderán de forma recíproca e interactiva. Esto resulta muy beneficioso porque permitirá trabajar elementos transversales propios del ambiente escolar como la asunción de roles, habilidades sociales, educación para la convivencia, etc.

Para solventar la falta de interés por la literatura y conseguir abordarla de una forma menos teórica y más práctica y atractiva, se emplearán técnicas que fomenten la creatividad y curiosidad del alumnado para trabajar y estudiar esta materia. Para ello se hará uso de las herramientas TIC y las técnicas del aprendizaje visual, y se enfocará el contenido de manera más ágil. Para ello, resultará importante afianzar el conocimiento de los recursos digitales y las fuentes de información.

Finalmente, el contenido elegido para poner en práctica estos objetivos serán los movimientos de Vanguardia del siglo XX, los autores de la Generación del 27 y su

contexto histórico y características literarias y el movimiento de las Sinsombrero. El porqué de su elección se explicarán en el Capítulo III de este proyecto.

CAPÍTULO II: Marco teórico

A continuación, se plantea un acercamiento teórico a los diferentes conceptos que se van tener en cuenta a la hora de elaborar la propuesta didáctica de este trabajo. Se abarcarán, en primer lugar, el concepto de aprendizaje significativo ya que este enmarca el objetivo principal que se pretende alcanzar: dotar de funcionalidad práctica al contenido teórico literario más allá del aprendizaje memorístico.

Una vez razonada la meta principal de este proyecto, se definirán las técnicas de aprendizaje que se van a emplear para llevarla a cabo, en este caso, la de “Aprender haciendo” y la de aprendizaje visual. Finalmente, se indicarán las metodologías para trabajar estos objetivos en el aula: la Metodología Basada en Proyectos y el aprendizaje colaborativo.

1. Aprendizaje significativo: el verdadero sentido de aprender

Con el objetivo de justificar el estudio de la literatura desde un punto de vista experimental y no de forma memorística, es necesario explicar la importancia de conseguir un aprendizaje que apele a la habilidad práctica del alumnado y no únicamente a su capacidad retentiva. Además, para que los estudiantes puedan llevar a cabo ese aprendizaje significativo, al que se viene haciendo referencia desde el capítulo anterior, es necesario conocer los elementos participantes del proceso educativo y el rol que desempeña cada uno de ellos en este.

1.1. Teoría del aprendizaje significativo: Ausubel

Como ya se ha mencionado, fue el psicólogo estadounidense David P. Ausubel quien, en 1963, estableció el primer acercamiento al concepto de aprendizaje significativo. Este planteó la teoría del aprendizaje basándose en la teoría de Piaget que habla de los aspectos cognitivos (Romero, 2009). Estos aspectos a los que se refiere el autor, son aquellos que nos permiten interactuar y comprender el mundo que nos rodea. La memoria, el lenguaje, el pensamiento o la percepción son algunos ejemplos de estos elementos cognitivos que nos ayudan a conocer y a aprender del entorno en el que vivimos.

Esta perspectiva ausubeliana, vigente desde hace más de cuarenta años, se aplica actualmente en la comunidad educativa que, en base a esta teoría, sigue diseñando programaciones curriculares para el alumnado (Rodríguez, 2004). El objetivo

principal es que el aprendizaje que se programe sea relevante y no persiga solamente una memorización de palabras o frases que exponer en un examen.

Además, este aprendizaje memorístico no solo es poco útil sino que puede derivar en problemas que afecten a la autoestima y motivación de algunos discentes:

Muchas veces la escuela constituye una agresión al ego de los estudiantes, debido a las pocas satisfacciones intrínsecas que ofrece la instrucción arbitraria, memorística y llena de palabrería, tan corriente en las aulas [...] Generalmente censuramos a estas víctimas por fracasar en el aprendizaje memorístico, calificándolos de incapaces para aprender o, en una connotación aún más denigrante, de fracasados en la escuela o, simplemente, de torpes (Novak y Gowin 2002, p. 14).

Se deduce entonces que aprender de forma significativa y no memorística supone dar sentido a lo que se estudia, relacionándolo con conocimientos previamente asimilados y susceptibles de aplicar a la vida cotidiana. En otras palabras, es un proceso que relaciona un nuevo conocimiento o información con la estructura cognitiva que posee el individuo: “La presencia de ideas, conceptos o proposiciones inclusivas, claras y disponibles en la mente del aprendiz es lo que dota de significado a ese nuevo contenido en interacción con el mismo” (Moreira, 2000, citado en Rodríguez, 2004, p. 2).

1.2. Condiciones y elementos del aprendizaje significativo

La estructura cognitiva de la que se ha hablado anteriormente, para conseguir un aprendizaje basado en la experiencia y no en la memoria, parece no ser el único elemento necesario para que el alumnado adquiera nuevos conocimientos que aplicar más allá del aula escolar. Ausubel (1976, citado en Rodríguez 2004) indica que existen dos condiciones fundamentales que deben darse para que se produzca ese aprendizaje significativo:

- Actitud potencialmente significativa de aprendizaje por parte del aprendiz, o sea, predisposición para aprender de manera significativa.
- Presentación de un material potencialmente significativo. Esto requiere:
 - Por una parte, que el material tenga significado lógico, esto es, que sea potencialmente relacionable con la estructura cognitiva del que aprende de manera no arbitraria y sustantiva;

- Y, por otra, que existan ideas de anclaje o subsumidores adecuados en el sujeto que permitan la interacción con el material nuevo que se presenta (p. 3).

Estas dos condiciones, que parafrasea Rodríguez, inducen al docente a acatar su nuevo rol en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este ya no solo se encarga de emitir el contenido, sino que debe motivar al alumnado para que este asuma su responsabilidad e intención de aprenderlo. Del mismo modo, de él depende exponer la información de forma atractiva, lógica y útil.

Como se viene observando durante este acercamiento al concepto de aprendizaje significativo, son varios los elementos que interactúan en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En el libro *Aprendiendo a aprender*, Novak et al(2002) dedica un apartado donde define los cuatro elementos básicos que intervienen en la actividad educativa: el profesor, el que aprende, el currículo y el medio:

Es obligación del profesor planificar la agenda de actividades y decidir qué conocimientos deberían tomarse en consideración y en qué orden. Un profesor experimentado deberá, desde luego, implicar al que aprende en algunos aspectos de la planificación de la agenda de actividades [...] El alumno debe optar por aprender; el aprendizaje es una responsabilidad que no puede compartirse. El currículum comprende los conocimientos, habilidades y valores de la experiencia educativa que satisfagan criterios de excelencia, de tal modo que los conviertan en algo digno de estudio [...] El medio es el contexto en el que tiene lugar la experiencia de aprendizaje, e influye en la forma en que el profesor y el estudiante llegan a compartir el significado del currículum (p. 25).

En la actualidad, es el discente el elemento que cobra cada vez mayor importancia en la programación de proyectos didácticos ya que es en él en quien recaen todos los esfuerzos y resultados del proceso de aprendizaje. Es este quien otorga significado y sentido a los materiales que procesa y el que decide lo que tiene que aprender, así como la manera de hacerlo (González, 1997).

La comunidad educativa, en su labor de crear programaciones didácticas y escolares, debe tener en cuenta que lo importante no radica en la cantidad de conocimiento que el alumnado asimila sino en conocer los procesos que este utiliza para aprender ese contenido y la calidad de asunción del mismo. Tal y como establece Beltrán (1993, citado en González, 1997) el aprendizaje es un proceso que precisa de la implicación activa del estudiante como única manera de que se produzca un cambio real en la comprensión significativa.

1.3. Aprendizaje significativo en el aula

En la actualidad, conseguir un aprendizaje significativo en el aula demanda la atención de los centros y sus docentes a las nuevas necesidades de los escolares. Las motivaciones y necesidades de estos no son las mismas que fueron diez años atrás y es necesario conocerlas para actuar en consecuencia.

Por otro lado, la heterogeneidad y diversidad del alumnado también ha de ser tenida en cuenta ya que, como se ha citado anteriormente, sus aspectos cognitivos personales afectarán de forma directa a su disposición por aprender. Como aclaraba Rodríguez (2004) al discente le motiva aquel contenido que le resulta lógico, tendiendo a experimentar rechazo o desinterés por aquello a lo que no le encuentra sentido.

Los docentes deben trabajar en el aula prestando atención a las características de su alumnado ya que no todos parten de la misma experiencia, ni presentan las mismas capacidades de adaptación y comprensión. Es necesario que profesores y profesoras entiendan cómo aprenden sus estudiantes para conseguir una labor docente eficaz y significativa.

Los esfuerzos deben dirigirse a conseguir un auténtico aprendizaje, que como ya se ha explicado, no es otro que aquel que permite relacionar nuevos conocimientos con otros anteriores, útiles de usar en la vida cotidiana, que se relacionen con situaciones reales, que apelen a la propia experiencia, etc. El aprendizaje mecánico de un contenido al que no se le encuentra sentido ni utilidad, acabará por convertirse en un ejercicio memorístico cuyo único fin será aprobar un examen:

Para que se produzca auténtico aprendizaje, es decir un aprendizaje a largo plazo y que no sea fácilmente sometido al olvido, es necesario conectar la estrategia didáctica del profesorado con las ideas previas del alumnado y presentar la información de manera coherente y no arbitraria “construyendo”, de manera sólida, los conceptos, interconectando los unos con los otros en forma de red del conocimiento (Ballester, 2002, p. 16).

Una manera efectiva e innovadora de fomentar el aprendizaje significativo y no memorístico en el aula es a través la integración de las TIC. El uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación supone un cambio en las metodologías tradicionales de enseñanza, lo cual permite personalizar el proceso de aprendizaje e impulsar la programación de contenidos presentándolos de forma más fácil y dinámica: “El vincular la educación y las TIC constituye una necesidad, porque va a permitir que el alumno adquiera una práctica reflexiva e enriquecedora” (Bolívar, 2009, p. 5).

Esta última autora plantea algunas premisas que respaldan su visión de las TIC como elementos favorecedores del aprendizaje significativo:

- El ordenador actúa como elemento motivante, hace que lo arduo se convierta en ameno, el alumno no verá el estudiar como un deber.
- El alumnado podrá avanzar a su propio ritmo, pues puede personalizar su aprendizaje.
- Fomenta el trabajo en equipo
- Da cierta independencia en el aprendizaje
- El desarrollo de hábitos y habilidades profesionales en el trabajo con sistemas automatizados de proyectos y de procesos tecnológicos (Bolívar, 2009, p.6).

Se puede concluir que, para conseguir un aprendizaje significativo en el aula, es necesario atender a la diversidad de formas de aprendizaje que presenta el alumnado y motivarlo a partir de contenidos útiles que puedan aplicar en cualquier ámbito. Para ello, es necesario que el docente personalice los procesos de aprendizaje en función del grupo con el que va a trabajar y presente los contenidos de forma atractiva. A este fin puede usar metodologías activas y herramientas tecnológicas que complementen y enriquezcan este proceso de aprendizaje significativo.

2. Aprendiendo de forma natural

2.1 Aprender haciendo

Alrededor del siglo IV a.C el filósofo griego Aristóteles estableció lo que se podría considerar la primera aproximación al concepto de “Aprender haciendo” al acuñar la frase “Lo que tenemos que aprender, lo aprendemos haciéndolo”. Esta cita resume el método que defiende el aprendizaje por experimentación y por el que muchos docentes abogan en su empeño por conseguir un aprendizaje significativo:

La interacción entre lo que observamos, la capacidad de resolver problemas, el pensamiento flexible y la creatividad están presentes en todo lo que hacemos; todas estas acciones las realizamos de forma simultánea y es gracias a ellas que logramos el aprendizaje. Esto es lo que se conoce como *hands on learning* o “Aprender Haciendo” (Edacom, citado en Bibliografía “Aprender haciendo”, 2019).

El sistema de “Aprender Haciendo”, recupera la forma natural de aprendizaje que tiene el ser humano. Los procesos didácticos que suceden fuera de los centros educativos surgen de la interacción con el contexto que nos rodea. Aprender en base a las experiencias que vivimos es un proceso activo donde el individuo guía su propia

enseñanza adquiriendo nuevos conocimientos y desarrollando habilidades durante el procedimiento. En esta tarea no se memoriza contenido ni se repite información, sino que se crea aprendizaje significativo.

Es necesario trasladar este método natural de aprendizaje a las aulas para ir modificando algunas pautas de la enseñanza tradicional que aún hoy se siguen aplicando. En busca de este cambio, el educador brasileño Paulo Freire (1970) en su libro *Pedagogía del oprimido*, estableció una relación entre la educación tradicional y los procesos bancarios, creando el concepto de “educación bancaria”. En esta, los profesores se consideran meros encargados de depositar información en la mente de los educandos cuyo única tarea es la de recibir, guardar y archivar una vez demuestran lo que han aprendido.

En contraste, en la técnica de “Aprender Haciendo”, el docente adopta el rol de guía y establece no una manera de enseñar, sino una forma de ayudar al discente a aprender. Este sistema pasa por orientar a los estudiantes para que se formulen interrogantes y emprendan un camino de búsqueda de respuestas, conduciéndolos así a un nuevo descubrimiento que se traduce en un conocimiento adquirido de forma autónoma.

Para conocer mejor la estrategia de “Aprender Haciendo” es necesario nombrar a John Dewey (1859-1952), considerado el autor que dio forma al concepto de la educación basada en la experiencia. Se le denomina autor, que no padre de esta técnica, puesto que “en realidad todos sin ser maestros conocemos que todo lo que se hace es porque lo hemos aprendido” (Aburto, 2018, p. 4).

De esta técnica, Dewey (1960) destaca la importancia de que el docente conozca las necesidades, características y experiencias previas de sus alumnos y alumnas. Solo de esta forma puede desarrollar planes y proyectos que le permitan guiar a sus discentes:

La sugerencia del maestro no es un molde para un resultado como si fuera de hierro fundido, sino que es un punto de partida que se ha de desarrollar en un plan mediante las contribuciones de la experiencia de todos los ocupados en el proceso de aprender (p. 33).

En cuanto al alumnado, se establece una relación de esta técnica con el aprendizaje significativo, anteriormente tratado, al señalar la importancia de un estudiante motivado por la idea de aprender. Lo útil de este método de “Aprender Haciendo” es que al emplearlo, los alumnos y alumnas se motivan de forma natural, ya que son automáticamente partícipes del proceso: “Se autocritican constructivamente, proponen ideas, soluciones y se asignan roles en base a su propia experiencia conocida y desarrollada en el aula” (Aburto, 2018, p. 5).

Otro aspecto a destacar de este sistema, y que respalda la presente propuesta didáctica, es la manera de aplicarlo en el aula. Según recoge De Miguel (2019), debido a sus características, son muchas las metodologías activas que lo incluyen, entre ellas, el aprendizaje basado en proyectos y la *Flipped Classroom* o la Clase invertida, ambas incluidas en la programación didáctica de este Trabajo Fin de Máster.

Si el objetivo es estimular al alumnado para que lleve a cabo las tareas propuestas, la técnica de trabajar por grupos también se presenta compatible con este método de “Aprender Haciendo”. Además, la creación de equipos de trabajo fomenta la predisposición hacia el aprendizaje significativo. Es por esto que, la técnica de Trabajo Cooperativo, también está incluida entre la metodología que se teje este proyecto.

Se concluye entonces que, “Aprender Haciendo” desemboca, de forma directa, en ese aprendizaje significativo del que se hablaba en apartados anteriores y que se pretende alcanzar con la propuesta didáctica que se presenta. Este método, basado en la experimentación, genera un conocimiento más profundo y permite abstraer conceptos y ponerlos en práctica en otros campos (De Miguel, 2019).

2.2. Aprendizaje visual

Uno de los objetivos planteados en las consideraciones previas de este Trabajo Fin de Máster, aludía a la necesidad de enfocar el estudio de la literatura de un modo más práctico y atractivo. A la falta de interés generalizada entre el alumnado por los autores y las obras más representativas de las letras de nuestro país, se suma una metodología, a veces muy tradicional, a la hora de enseñar este contenido en el aula.

Encontrar innovación para impartir esta materia puede resultar algo complicado pero, a veces, la solución pasa por un simple cambio de perspectiva, sin grandes peripecias, ni actividades que requieran aplicaciones tecnológicas muy complicadas. Ese cambio de enfoque, que plantea este trabajo, consiste en el uso de los sentidos para el estudio del contenido.

El visual es un estilo de aprendizaje que se basa en la posibilidad de adquirir conocimientos mediante aquello que la vista percibe: imágenes, vídeos, planos, gráficos e incluso mapas conceptuales. Estos últimos, muy útiles para representar relaciones significativas entre conceptos, son citados por Novak *et al* (2002) para hablar del aprendizaje significativo:

Los mapas conceptuales presentan un medio de visualizar conceptos y relaciones jerárquicas entre conceptos. Mientras que la mayoría de nosotros

tiene una memoria en extremo pobre para los detalles concretos, es notable su capacidad para el recuerdo de imágenes visuales determinadas (p. 44).

Se puede deducir entonces que, ese método de aprender, a través del sentido de la vista, es útil de aplicar a la hora de perseguir un aprendizaje significativo. Según este mismo autor, con la elaboración de mapas conceptuales, o cualquier otro elemento que conecte y jerarquice conceptos de un modo visual, se aprovecha esa capacidad humana de reconocer pautas en las imágenes para facilitar el aprendizaje y el recuerdo.

Como ya se visto, el aprendizaje se apoya en la experiencia previamente adquirida para resolver problemas y/o buscar respuestas a las nuevas cuestiones que se plantean. Esta resolución se traduce en nuevo conocimiento y raciocinio que se va añadiendo a nuestro bagaje al mismo tiempo que desarrollamos habilidades nuevas y mejoramos otras que ya poseíamos.

Sin embargo, estos procesos no son iguales para todos, sino que varían su forma en función de las características del aprendiz, es decir, existen diferentes mecanismos o estilos de aprendizaje. Alonso *et al*(1995) define estos estilos de aprendizaje como: “Los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los alumnos perciben interacciones y responden a sus ambientes de aprendizaje” (p. 48).

En este sentido, este último autor entiende por rasgos cognitivos aquellos relacionados con la forma en la que los discentes estructuran el contenido, crean conceptos, interpretan la información, solucionan problemas, etc. Los afectivos están vinculados a las emociones y motivaciones por el aprendizaje y los fisiológicos tienen que ver con el biotipo o biortimo del estudiante. Se puede concluir entonces que el término “estilo de aprendizaje” hace referencia a métodos y estrategias propios de cada persona para aprender.

En relación a esto, Cazau (2004, citado en Pantoja *et al.*, 2013) recuerda un aspecto a tener en cuenta sobre los distintos métodos para aprender:

La principal característica de los estilos de aprendizaje es que no son estáticos, sino que están influenciados por factores propios del entorno, tales como la edad y las costumbres, lo cual lleva a pensar que una persona puede desarrollar más de un estilo de aprendizaje durante su vida (p. 81).

Conocer los distintos modelos de aprendizaje que tienen los alumnos y alumnas con los que se va a trabajar, permite intuir cómo se van a relacionar estos con el contenido que van a aprender. Además, adelantarse a esa posible respuesta resulta

muy útil para adaptar el proceso de enseñanza a sus características y hacerlo así más eficaz para ellos.

De entre los estilos de aprendizaje que existen, se tendrán en cuenta para este proyecto aquellos que se basan en los sentidos como canales principales para asimilar información:

El modelo de estilos de aprendizaje de la Programación Neurolingüística (PNL) toma en cuenta el criterio neurolingüístico, el que considera que la vía de ingreso de información al cerebro (ojo, oído, cuerpo) resulta fundamental en las preferencias de quién aprende o enseña. Concretamente, el ser humano tiene tres grandes sistemas para representar mentalmente la información: visual, auditivo y kinestésico (Romo, 2006, p.1).

Un estudio realizado por Romo y López (2006) a una muestra de estudiantes universitarios de entre 22 y 25 años, señaló que en el grupo existía un predominio del uso del sistema de representación visual. Tal y como señala Cazau (s.f.) los discentes visuales aprenden mejor cuando leen o cuando la información está representada en algún formato que le permita visualizarla en su conjunto. Además, el contexto social en el que vivimos favorece aún más esta tendencia, ya que en la actualidad existe un predominio de la imagen y la mayoría de la información se transmite de forma visual: internet, televisión, dispositivos electrónicos, etc.

El sistema de representación kinestésico fue el segundo método más utilizado entre los componentes de la muestra. En este proceso, la información se asimila asociándola a sensaciones o movimientos (Pérez, 2012 citado en Romero 2016). Es el aprendizaje que se lleva a cabo, por ejemplo, cuando se practica un deporte o se aprende a conducir. El cuerpo reconoce qué movimiento debe ejecutar para llevar a cabo la acción y la mecaniza.

Finalmente, el sistema de representación auditivo se situó como el método menos utilizado por los discentes analizados en el estudio. En este proceso, la información se organiza de forma ordenada y secuencial (Romo *et al.*, 2006). El alumnado que se inclina por este estilo de aprendizaje, asimila mejor las lecciones si las escucha o se las transmite a otra persona, es decir, la recepción y la transmisión de la información son su modo principal de aprendizaje (Romero, 2016). La técnica *Flipped Classroom*, empleada en esta propuesta didáctica, es un ejemplo de cómo podría aplicarse este sistema en el aula haciendo partícipe al alumnado.

De entre las conclusiones a las que se llegaron una vez finalizado el estudio, se puede señalar la siguiente, que apela al aprovechamiento de estos métodos en el aula y que respalda el objetivo planteado al inicio de este apartado:

Se requiere incentivar la práctica de metodologías educativas que tiendan a que el alumno utilice los tres sistemas de representación, para que de esta forma pueda potenciar las que son sub-utilizadas y, en consecuencia, los resultados del aprendizaje sean claros, con mejores rendimientos, habilidades, conocimientos y nuevas actitudes, frente al proceso de formación profesional (Romo *et al.*, 2006, p. 8).

2.2.1. El aprendizaje visual en el aula

Tal y como se ha visto, el objetivo de conseguir un aprendizaje significativo de la literatura escogida para este proyecto, se hace factible gracias a la técnica de “Aprender Haciendo” y se complementa con los modelos de aprendizaje de la Programación Neurolingüística, en concreto el visual.

Partiendo de la necesidad de renovar el enfoque de estudio, dejando atrás la asimilación memorística y abogando por un sistema práctico y dinámico de aprendizaje, se propondrán a continuación algunas de las estrategias educativas más representativas del estilo visual.

Basándonos en artículo escrito por Romero (2016), *Estrategias de aprendizaje para visuales, auditivos y kinestésicos* se exponen, a continuación, algunos ejemplos para trabajar en el aula a partir de la imagen:

- Diagrama de Ishikawa o diagrama de causa-efecto: se utiliza para organizar la información de forma gráfica. En este se indican aquellos factores que van a participar en el proceso de aprendizaje (causa) hasta llegar a la meta final (efecto). Estos elementos pueden ser: “Entorno (en qué lugar me encuentro durante mi aprendizaje); personas (qué personas me rodean e influyen en mi aprendizaje); materiales (de qué materiales dispongo, qué estrategias utilizo) y; procesos (qué procedimientos realizo para aprender)” (Romero, 2016, p. 3).

Para la propuesta didáctica planteada en este trabajo, el docente abrirá el trimestre con un diagrama que explicará el recorrido que los estudiantes van a realizar (causa) hasta alcanzar la meta final (efecto). En este caso, los elementos del diagrama lo compondrán las tareas a realizar y el producto final que se pretende conseguir.

- Mapas mentales: esta técnica facilita la conexión de conceptos ofreciendo una visión detallada y global del contenido, organizando temas complejos y permitiendo recordar la información de forma más efectiva (Villalustre y Del Moral, 2010, citado en Romero, 2016). Para representar el contenido se utilizan ideas, dibujos, conceptos, etc. estableciendo una conexión visual entre ellos.

Para trabajar los mapas mentales en este proyecto educativo, se elaborará una tarea en la que el alumnado deberá crear un *storytelling*. Esta técnica es un ejemplo de mapa mental que se basa en contar una historia de forma ilustrada, en la que se explican y conectan conceptos de manera muy visual. En este sentido, el alumnado deberá elaborar un mapa mental sobre el contexto histórico de la Generación del 27.

- Mapas conceptuales: es otra de las técnicas recogidas en el artículo de Romero (2016). Esta ha sido anteriormente citada como una de las formas más eficaces para conseguir un aprendizaje significativo, estimulando la capacidad del ser humano de reconocer imágenes (Novak *et al.*, 2002). A través de ella, la información se jerarquiza y se presenta de forma gráfica y visual estableciendo conexión y enlaces entre los distintos conceptos que recoge.

En este trabajo, la propuesta para trabajar la literatura a través de los mapas mentales, consiste en realizar infografías sobre los autores de la Generación del 27. En ellas, el concepto principal (el autor) predominará en la imagen y alrededor de este se conectarán el resto de elementos clave para completar la información (biografía, obra estilo, etc.)

- Esquemas: es una de las técnicas de estudio más tradicionales. Su elaboración es sencilla y permite representar las ideas de forma organizada. Las pautas para su elaboración son muy similares a los sistemas anteriormente expuestos, aunque su uso se presta más a la jerarquización de conceptos y no de gráficos o imágenes.

Para la elaboración de las tareas que componen y articulan el proyecto pedagógico que se plantea en este trabajo, se tendrán en cuenta las técnicas de aprendizaje visual anteriormente expuestas. Se prestará especial atención a aquellas actividades destinadas a trabajar con las Vanguardias del siglo XX, la Generación del 27 y el movimiento de las Sinsombrero, ya que deben confeccionarse atendiendo al objetivo de trabajar y conseguir productos visualmente atractivos y gráficos que permitan crear un libro digital ilustrado con el que estudiar este contenido.

Por otro lado, y con el fin de conseguir mejores resultados basados en el aprendizaje natural a través de los sentidos, se presentarán también algunas tareas relacionadas con los estilos de aprendizaje auditivo y kinestésico. Para el primero, se emplearán técnicas como la *Flipped Classroom*, aunque también se trabajará este método mediante las exposiciones en clase, las tertulias literarias y las lecturas compartidas. En relación al segundo método, el kinestésico, se irá poniendo en práctica de forma transversal a medida que se van realizando las actividades, por ejemplo, mediante el uso de las aplicaciones digitales empleadas.

3. Metodologías activas aplicadas al escenario educativo

La declaración el pasado año del Estado de Alarma en nuestro país, debido a la expansión mundial de la COVID-19, trajo consigo un insólito cambio en el escenario educativo. Las clases se trasladaban a casa y los esfuerzos por continuar con el curso escolar, a través de las plataformas online, originaron un desgaste, académico y personal, que se hizo latente en docentes y estudiantes.

La vuelta a clase, después de algo más de tres meses de confinamiento, devuelven a un alumnado poco motivado, distraído durante las lecciones y que ha asimilado su falta de rendimiento como algo de lo que no puede responsabilizarse. El absentismo por guardar cuarentena, los grupos burbuja y las clases semipresenciales, entre otras medidas y consecuencias, favorecen un escenario en el que desarrollar el curso con normalidad resulta complicado.

La reflexión - e incluso lección - que trae todo lo vivido en el curso pasado, manifiesta la clara evidencia de que el proceso de enseñanza-aprendizaje está sometido a constantes cambios a los que la comunidad educativa se debe adaptar. Los estudiantes no aprenden ahora igual que lo hacían años atrás y los docentes deben estar preparados para satisfacer esas nuevas demandas que surgen.

Entre estas necesidades, se ha hecho especialmente notable la de contrarrestar la desigualdad educativa y la brecha digital que existe en los alumnos y alumnas: “Los grupos sociales más vulnerables (clase baja, nacionalidad extranjera) han tenido más dificultades para continuar con la educación online (Kardelis, 2021, p. 63). Es por esta razón que las metodologías elegidas para aplicar en el aula deben atender, ahora más que nunca, la diversidad del alumnado y sus características sociales, culturales y económicas.

Por todo lo anteriormente expuesto, este proyecto pretende encaminarse a recuperar el estado anímico de los estudiantes (y también de los profesores) en favor de la motivación por la enseñanza y el aprendizaje. Atender a las características del nuevo escenario educativo, sin dejar a nadie atrás, y recuperar la ilusión y las ganas por aprender.

Es necesario recordar que el concepto “aprendizaje” en este trabajo lleva implícita la aclaración de significativo, es decir, un proceso encaminado a la enseñanza experimental y no memorística. Todo ello respaldado por la Programación Neurolingüística que pretende aprovechar herramientas de aprendizaje natural tales como el sentido de la vista, entre otros.

Dada la situación actual en la que se encuentra el sistema educativo, el modelo pedagógico más fructífero, es aquel basado en los principios de aprendizaje activo, colaborativo, autónomo, interactivo, integral, con actividades o tareas relevantes y

creativas, y una evaluación continua y educativa (Díez, 2020). Es por ello que, los esfuerzos debe ir encaminados no solo a superar las pérdidas educativas ocasionadas por el estallido global de la pandemia, sino a conseguir que la enseñanza tradicional deje definitivamente paso a métodos más inductivos y motivadores.

Para conseguir estas premisas, la propuesta didáctica propuesta en el Capítulo III de este trabajo, considerará el aprendizaje basado en proyectos y el cooperativo, como las metodologías clave para alcanzar lo anteriormente expuesto.

3.1. Aprendizaje basado en proyectos

Son numerosos los enfoques que tratan de explicar la técnica de trabajo basada en proyectos. Para definirla en este apartado, se ha considerado la siguiente como la forma más acertada en relación a la propuesta didáctica que se propone:

El aprendizaje basado en proyectos es un conjunto de tareas de aprendizaje basada en la resolución de preguntas y/o problemas, que implica al alumno en el diseño y planificación del aprendizaje, en la toma de decisiones y en procesos de investigación, dándoles la oportunidad para trabajar de manera relativamente autónoma durante la mayor parte del tiempo, que culmina en la realización de un producto final presentado ante los demás (Jones, Rasmussen, & Moffitt, 1997, citado en Sánchez, 2016, p. 2).

Esta metodología dibuja un escenario caracterizado por el aprendizaje inductivo en el que el aprendiz busca de manera autónoma, el conocimiento. Para Arpí *et al* (2012) esta técnica de aprendizaje: “Deja atrás los vestigios de la escuela tradicional, en la que el alumnado era un sujeto pasivo, receptáculo de saberes memorísticos sin opción a interactuar con sus iguales para poder desarrollar todas sus potencialidades” (p. 14).

Desde la promulgación de la Ley Orgánica de Educación de 2006, el modelo educativo, atendiendo a los documentos de orientación elaborados por la Unión Europea (Lisboa 2002), se basa en el desarrollo de las competencias clave. Este término, recogido en la Orden ECD/65/2015, apareció como un nuevo elemento curricular y hacía alusión a la habilidad para responder a demandas y tareas diversas de forma eficaz (Definición y Selección de Competencias, DeSeCo, 1999, 2003).

Según Zabala (s.f), el paso de una enseñanza basada en el aprendizaje memorístico de conocimientos a otra centrada en el logro de competencias para aplicar en la vida real significa:

En primer lugar, que los conocimientos académicos recuperen su verdadero sentido, al ser enseñados no sólo para ser reproducidos con mayor o menor literalidad, sino como instrumentos para la acción, es decir, conocimientos para la comprensión e intervención en situaciones reales; y, en segundo lugar, su ampliación con otros conocimientos, habilidades y actitudes relacionados con los ámbitos personal, interpersonal y social (p.20).

Se puede establecer por tanto que la adquisición de estas competencias clave es funcional, es decir, está destinada a desarrollar la capacidad de adquirir habilidades esenciales para la participación activa en la vida cotidiana. En otras palabras, se trata de un aprendizaje significativo que tiene un sentido práctico para el discente y que es útil de aplicar en contextos reales.

En este sentido, la enseñanza de las competencias clave se aleja de los objetivos que persigue la conocida clase magistral y, por tanto, solo se antoja posible de alcanzar con la aplicación de metodologías activas. Éstas deben promover la implicación del alumnado en el trabajo, proponiendo retos o planteando problemas para la búsqueda de soluciones, en definitiva, creando situaciones en las que este, guiado por el docente, sea partícipe del proceso.

A esta línea de aprendizaje activo y significativo, se suman otros formatos de trabajo tales como la Clase Invertida, la Gamificación o el Aprendizaje por Ambientes, entre otros. Todos ellos útiles de combinar con la Metodología Basada en Proyectos debido a la similitud de sus características y objetivos. Samarti y Márquez (2017) enumeran algunos de los rasgos comunes más relevantes que conectan estas metodologías:

- a) Se parte del estudio de alguna situación o problema contextualizado.
- b) Se “investiga” para dar respuesta a preguntas, dudas o retos, iniciales o que van surgiendo a lo largo de la realización del proyecto.
- c) Se aprenden, a partir del contexto y en respuesta a preguntas, conocimientos clave y transferibles a la interpretación y actuación en otros contextos.
- d) Se incluyen contenidos y evaluaciones auténticas, con objetivos didácticos específicos.
- e) Se da a los alumnos la oportunidad de trabajar relativamente autónomamente por periodos de tiempo extensos.
- f) El profesor facilita pero no dirige.

g) Se trabaja en grupos heterogéneos, y se promueve el aprendizaje cooperativo y la reflexión.

h) Se utilizan herramientas para aprender de manera interactiva, promoviendo el uso de tecnologías digitales (cognitivas).

i) Se finaliza con alguna acción en el entorno que planifican los propios estudiantes (Samarti y Márquez, 2017, p. 6).

Es necesario aclarar que, aunque no existe un método propio para la enseñanza de las competencias clave, sí se plantean las condiciones generales que deben cumplir las estrategias metodológicas destinadas a este fin. En el caso que nos concierne en el presente trabajo, y como ya se ha referido anteriormente, será el Aprendizaje Basado Proyectos la herramienta a través de la cual se concreten las propuestas didácticas para alcanzar los objetivos que se persiguen.

3.1.1. Origen del aprendizaje basado en proyectos: breve acercamiento histórico

Resulta complicado establecer los orígenes del aprendizaje basado en proyectos tal y como se aplica hoy en el ámbito educativo. Samarti y Márquez (2017), fechan su origen hace más de 100 años cuando John Dewey, anteriormente citado, habló de una enseñanza activa centrada en el aprendiz que parte de la idea de aprender alrededor de temáticas que tengan interés y sentido para el alumnado.

Sin embargo, son muchos los autores que coinciden al relacionar las bases de esta técnica con los enfoques constructivistas en la educación. El constructivismo aparece en el siglo XX y tiene sus raíces en la teoría de Jean Piaget. Este psicólogo suizo, pionero en el estudio del desarrollo cognitivo en etapas iniciales, estableció como objetivo principal de la educación “crear personas capaces de hacer cosas nuevas, y no simplemente de repetir lo que otras generaciones hicieron” Edacom, citado en Bibliografía “Aprender haciendo”, 2019).

La teoría constructivista de Piaget, concibe el conocimiento como: “Una construcción propia del sujeto que se va produciendo día con día resultado de la interacción de los factores cognitivos y sociales, este proceso se realiza de manera permanente y en cualquier entorno en los que el sujeto interactúa” (Saldarriaga, 2016, p. 130).

En base al artículo escrito por esta última autora, que recoge la teoría del psicólogo suizo y su significado para la pedagogía contemporánea, se establece que el conocimiento es el resultado de construcciones que se modifican mediante dos procesos:

Asimilación: referida a la manera en la se afronta un estímulo, idea u objeto externo en base a los esquemas mentales que el individuo ya posee.

Acomodación: entendida como la modificación de estos esquemas y la necesidad de adaptarlos como respuesta a las exigencias del medio. Es un proceso contrapuesto al de asimilación: "Allí donde hay nuevos estímulos que comprometen demasiado la coherencia interna del esquema, hay acomodación"(p. 135).

Otro de los aspectos de la teoría piagetiana que destaca la autora, y que puede vincularse con el origen de esta metodología, está relacionada con la concepción sobre el papel del discente y del docente en este proceso de aprendizaje. La corriente constructivista reconoce la labor del docente como elemento favorecedor del desarrollo a través de la creación de entornos de aprendizaje y actividades adaptadas a los estudiantes con los que va a trabajar:

Se muestra como orientador de este proceso, siendo el encargado, no de impartir conocimientos de manera mecánica, sino de crear las condiciones y buscar los métodos apropiados para que el estudiante sea capaz de desarrollar su inteligencia construyendo los conocimientos que necesita para su formación (p. 136).

Por otro lado, se confirma la autogestión del aprendizaje, es decir, los alumnos se consideran sujetos activos de este proceso, capaces de progresar por sí mismos:

El estudiante es capaz de construir su conocimiento a partir de: sus experiencias previas, los contenidos impartidos por el profesor y la creación por parte de éste de espacios educativos adecuados, permitiría el logro de un aprendizaje con comprensión, que los aprendizajes obtenidos son más fácilmente generalizables a otros contextos y serían más duraderos en el tiempo y por último que de esta forma los alumnos aumentan el sentido de su propia capacidad para generar conocimientos valiosos por sí mismo, lo que potencia posteriores esfuerzos (p.137).

Teniendo en cuenta las premisas del movimiento constructivista, se puede considerar acertada la concepción de este como el primer paso de la enseñanza tradicional hacia las metodologías de la educación basadas en el aprendizaje activo y autónomo del individuo.

Otro autor a destacar en esta aproximación al origen, es William Heard Kilpatrick a quien se le atribuye la teoría del "Project Method" o metodología de proyectos:

El aprendizaje pasa de las manos del profesorado a las del alumnado, de tal manera que estos puedan hacerse cargo de su propio aprendizaje, y, como consecuencia, esto comporta tener experiencias significativas, participando en la planificación, producción y comprensión de una experiencia (Imbernon, 2018, párr. 1).

Kilpatrick fue un profesor estadounidense interesado en las teorías pedagógicas de la educación activa y experiencias significativas de los alumnos. Con John Dewey como profesor, llegó a convertirse en uno de los mejores seguidores de su teoría publicando, en 1918, un artículo con el nombre de “El método de proyectos”. En él, el autor propone cuatro frases para la elaboración del un proyecto:

La propuesta (ver y explicar el problema) que sale de los intereses personales del alumnado; la planificación (definir y formular el proyecto con sus pasos); la elaboración (ejecutarlo, en el tiempo previsto), y la evaluación (evaluar sus resultados y/o efectos posteriores) (Imbernon, 2018, párr. 4).

Cabe aclarar que la temática del proyecto corre, en muchas ocasiones, a cargo del profesor o profesora, que elige el contenido a trabajar en función del currículo que debe cumplir. En relación a esto, Samarti y Márquez (2017) plantean una diferencia entre la primaria y la secundaria: “En general, en primaria se considera que el tema lo han de escoger los alumnos, mientras que en secundaria lo seleccionan los profesores en función del conocimiento que se quiere ayudar a construir” (p.7).

Se puede concluir que la teoría constructivista de Piaget y la posterior versión del método de proyectos de Kilpatrick, aunque pueden no ser el origen exacto, suponen los primeros pasos que asentaron las bases del aprendizaje basado en proyectos tal y como se aplica actualmente en el aula. Estas, no solo respaldan la metodología escogida para este proyecto, sino que también atienden a los objetivos de aprendizaje significativo y aprendizaje activo que se vienen planteando a lo largo del mismo.

3.1.2. Elementos esenciales del proceso de aprendizaje en el ABP

El proceso de enseñanza-aprendizaje que plantea la Metodología Basada en Proyectos dibuja un escenario muy diferente al que esboza la educación tradicional. En el aprendizaje basado en proyectos (a partir de ahora ABP), el educando toma las riendas de su aprendizaje mientras que el educador será el que oriente y garantice el logro de ese proceso.

Sin embargo, aplicar el ABP en el aula requiere conocer los elementos esenciales que participan en este aprendizaje con el fin de conseguir la máxima eficacia de esta técnica sin caer en el error de usarla al libre albedrío. A continuación, se describen algunas consideraciones previas que deben ser tenidas en cuenta para su aplicación óptima:

Docente: mientras que en la clase expositiva el docente era el protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje, en el ABP es el estudiante quien se apropia de la situación buscando información, seleccionándola y organizándola e intentando resolver con ella los problemas que se le han planteado: “El docente es un orientador, un expositor de problemas o situaciones problemáticas, sugiere fuentes de información y está presto a colaborar con las necesidades del aprendiz” (Restrepo, 2005, p. 10).

Entre los atributos que este último autor establece para un tutor digno de dirigir un ABP, se encuentran el de manejar bien el grupo y coordinar tanto la autoevaluación como otros métodos de valoración. Además, considera que este debe motivar, reforzar, facilitar pistas, ser flexible ante el pensamiento crítico de los alumnos, conocer y manejar el método científico y disponer de tiempo para atender inquietudes y necesidades de los alumnos.

Alumnado: el rol que desempeñan los alumnos, de forma individual o por grupos, es el de protagonista. Este elemento posee voz y voto en el proceso: “Si el rol del profesor es importante en algún aspecto, este debe ser garantizar que el alumno asuma el suyo y adquiera las responsabilidades que se le demandan” (Sánchez, s.f., p. 3).

En el ABP se fomenta la motivación de los alumnos ya que se refuerza el sentimiento de autonomía y autoconfianza. Para potenciar esto, también se puede organizar el trabajo creando equipos. De esta forma se trabajan transversalmente, no solo las tareas que se proponen, sino también aquellas habilidades relacionadas con las competencias sociales y cívicas. En cualquier caso el proyecto debe incorporar el componente de autonomía del alumnado en las elecciones, y debe contar con tiempos de trabajo sin supervisión para conseguir experiencias más positivas y autónomas (Sánchez, s.f.).

Contenido: para este mismo autor, el ABP no es un proyecto destinado a aprender cosas que no están en el currículo, por muy motivadores y atractivos que resulten para los estudiantes. Según Thomas (2000, citado Sánchez, s.f.): “Los proyectos deben ser el centro del currículo, no algo periférico. El ABP es el método a través del cual los alumnos pueden aprender los contenidos de una manera diferente a la instrucción tradicional” (p.2).

Es por esto necesario que el docente planifique qué contenido va a formar parte del proyecto. Para ello, deberá guiarse por los estándares de aprendizaje, seleccionando lo que considere esencial y teniendo en cuenta que sea significativo para los estudiantes, es decir, útil de aplicar en entornos reales (Trujillo, 2016).

Contexto: entendido como el escenario escogido para generar en el alumnado la necesidad de entender alguno de los fenómenos que pasan o han pasado en el mundo (Samarti y Márquez, 2017). Las autoras plantean la necesidad de relacionar siempre el contexto en el que se va a desarrollar el aprendizaje con el mundo que rodea al alumnado para generar acciones socialmente relevantes.

Trabajo en equipo: es fundamental en esta metodología. Estos agrupamientos favorecen el intercambio comunicativo y con este se trabajan habilidades transversales tales como el respeto mutuo y la resolución de tareas de forma cooperativa.

Producto final: introducir el proyecto explicando el resultado final que se pretende conseguir, es un golpe de efecto con el que captar la atención del alumnado. Si estos conocen el motivo por el que está trabajando, estarán dando un significado a las tareas que van a realizar y esto les llevará plantearse preguntas. El objetivo es apelar a su necesidad de saber (Trujillo, 2016).

Es necesario conocer y concretar los elementos más significativos de un ABP a fin de distinguirlo del aprendizaje tradicional. Si se tiene claro el papel de que juega cada uno de estos aspectos se podrá aplicar el proceso a la práctica en el aula de forma correcta.

3.1.3. Modelo para el diseño del ABP

Los pasos que conforman el proceso de aprendizaje de un ABP son tan variados como los autores que abordan este tema. Sin embargo, definir un modelo guía para diseñar un proceso de aprendizaje a partir de proyectos, puede resultar un procedimiento que varía en función de la materia que se vaya a trabajar.

García y Pérez (2018), en su artículo *Aprendizaje Basado en Proyectos: método para el diseño de actividades* proponen varios modelos con los que implementar el ABP en el aula, entre ellos el diseño de un problema ill-structured de David H. Jonassen (1997); las fases para el diseño de un curso de Jill. L. Lane (2007); o el modelo desarrollado por el Buck Institute for Education (2017).

Para la materia que nos concierne en este trabajo, la literatura de la Generación del 27, se atenderá al modelo desarrollado por la fundación Edutopia con el nombre *The Seven Phases of a Project Cycle*. A continuación se resumen las fases que establece este método y que están recogidas en el artículo anteriormente citado:

1. Introducir la pregunta «motriz»: debe ser convincente, abierta y significativa. En relación a la propuesta pedagógica aquí propuesta, esta pregunta podría estar relacionada con la literatura que se va a tratar: ¿Qué son las Vanguardias del siglo XX? ¿Qué es y cómo surgió la Generación del 27? ¿Quiénes fueron los Sinsombrero?

2. Introducir el reto final: coincide con la presentación del producto final, en este caso, un libro digital que recoja la información más importante de la temática literaria que se va a trabajar. A través de la realización de este reto, los estudiantes deben poder demostrar lo que han aprendido durante el proyecto.

3. Desarrollar la pericia en la materia: crear tareas, tanto individuales como en equipo, que conduzcan al alumnado hacia la consecución del reto final. A través de estas actividades intermedias irán adquiriendo los conocimientos de la materia.

4. Realización del reto final: los discentes irán desarrollando el producto final a medida que avancen en las tareas. Para complementar el aprendizaje, se puede incorporar la participación de otros profesores, o profesionales expertos relacionados con el tema, ya que una perspectiva externa aumentará la importancia y la confianza.

5. Presentar el reto final: a través de una exposición oral en clase. A veces se pasa por alto el momento de defender el trabajo realizado debido a la falta de tiempo, pero una exposición sobre el producto final favorece el desarrollo de los estudiantes.

6. Responder a la pregunta «motriz»: pedir a los estudiantes que respondan a la pregunta que se les planteó al inicio. En este caso, a través de la realización de un examen escrito en el que tendrán que demostrar un conocimiento más profundo de la materia que el que manifestaron al comienzo del proyecto.

7. Evaluación sumativa: no solo se tendrá en cuenta la evaluación realizada a partir del examen sino que se combinará con otros mecanismos para valorar las habilidades y competencias desarrolladas por el alumnado.

3.1.4. Conclusiones

De entre las estrategias metodológicas más recientes, es el ABP una de las que mayor crecimiento ha experimentado en los últimos diez años. A pesar de que aún se hace evidente una confusión sobre lo que verdaderamente significa, se debe concretar que este método consiste en la generación de preguntas, búsqueda de respuestas a través de un proceso de investigación, trabajo en equipo de forma autónoma y responsable y elaboración de un producto final que se expone a una audiencia (Sánchez, s.f).

Por otro lado, debido a que la enseñanza de las competencias no dispone de un método propio para su enseñanza, esta se puede abordar a partir de la combinación de

diversos métodos como son los proyectos, las simulaciones, los análisis de casos, las investigaciones, la resolución de problemas, los proyectos de trabajo, etc. En definitiva, técnicas de enseñanza que se alejan de la clase magistral (Zabala, s.f).

Sin embargo, el ABP no está exento de problemas y entre algunos de los inconvenientes que se pueden encontrar, García y Pérez (2018) señalan los siguientes:

Los estudiantes no siempre se sienten cómodos con el mayor esfuerzo que se les pide. No solo por el tiempo de trabajo, sino también por la mayor responsabilidad y por el trabajo autónomo (sobre todo, los estudiantes noveles) [...] En lo que respecta a los profesores, observamos dos dificultades. En primer lugar, el profesor tiene que dedicar un esfuerzo mayor para diseñar un curso basado en el ABP y no siempre está lo suficientemente motivado. En segundo lugar, varios autores indican que el ABP no es una metodología sencilla y su aplicación entraña ciertas dificultades que requieren (p. 38).

En contraste, un aspecto muy positivo de esta metodología es que se ha comprobado su aplicación a la docencia remota, teniendo en cuenta la posibilidad de una transición a escenarios de no presencialidad. Esto es especialmente relevante porque el ABP se adapta a los nuevos escenarios educativos que puedan surgir. Llorens *et al*(2021) identifica cuatro factores que permiten desarrollar esta técnica en escenarios remotos frente a la imposibilidad que presentan otras metodologías más tradicionales:

- El diseño basado en AbP hace que las interacciones sean más ricas de manera que cuando se transita hacia entornos remotos esas interacciones no son tan dependientes del aula y es más fácil mantener una comunicación multicanal.
- La metodología prepara a los estudiantes para ser más autónomos, por lo que se desenvuelven mejor en un entorno no presencial.
- La evaluación es multimodal, diversa, continua y formativa por lo que los problemas de identidad del estudiantado y de autoría de los trabajos se reducen gracias al seguimiento continuo y la posibilidad de evaluar todo el proceso de aprendizaje.
- Las herramientas tecnológicas son fundamentales en estas metodologías, por lo que los estudiantes ya están habituados a manejarlas. Además, se reduce la dependencia de una única tecnología y los posibles fallos se diluyen entre todas las posibilidades (p 86).

Se puede concluir, por tanto, que el método del ABP garantiza la adquisición de las denominadas habilidades del Siglo XXI entre las que se encuentran destrezas como el estudio autónomo, la búsqueda de información, la elaboración de presentaciones, el trabajo en equipo, la planificación del tiempo o la capacidad de expresarse de forma adecuada (Sánchez, s.f.). Finalmente, tal y como menciona Vizcarro (2008), la ventaja principal del ABP es la motivación e implicación de los estudiantes y la reflexión de su propio aprendizaje, condición imprescindible para un desarrollo intelectual autónomo de calidad.

3.2. Aprendizaje cooperativo

A lo largo del capítulo de este trabajo, el término aprendizaje cooperativo se ha dejado ver entre las explicaciones de otros tipos de aprendizaje tales como el significativo o el “Aprender Haciendo”. Además, como ya se ha referido, es un método directamente relacionado con el ABP debido a que, la elaboración de grupos para llevar a cabo las distintas tareas de un proyecto, supone una ventaja extra a la hora de conseguir habilidades sociales y comunicativas entre los componentes del equipo.

Sin embargo, es necesario conocer en qué consiste trabajar en cooperativo y cuáles son las características esenciales para ponerlo en práctica en el aula de forma eficaz. Guitert y Jiménez (2015), consideran que un verdadero aprendizaje cooperativo solo existe cuando hay reciprocidad entre un conjunto de individuos que saben diferenciar y contrastar sus puntos de vista:

Es un proceso en el que cada individuo aprende más de lo que aprendería por si solo, fruto de la interacción de los integrantes del equipo. Por lo tanto, un trabajo hecho con un grupo cooperativo tiene un resultado más enriquecedor al que tendría la suma del trabajo individual de cada miembro. Así pues, un Trabajo Cooperativo, no es un trabajo realizado por un conjunto de miembros en el que cada uno produce una parte del trabajo para finalmente, yuxtaponerlas todas, sino que comporta toda una estructura organizativa que favorece una elaboración conjunta (p. 1).

Para estas autoras, lo importante de la tarea en equipo es que se realice de forma compartida pero, al mismo tiempo, que cada miembro de forma individual pueda responder a una evaluación sin la ayuda del equipo. En este sentido es muy importante aclarar que no es lo mismo trabajar en grupo, que trabajar en grupo cooperativo: “Todo aprendizaje cooperativo es aprendizaje en grupo, pero no todo aprendizaje en grupo es aprendizaje cooperativo” (Ovejero, 1990, citado en García *et al.*, 2012, p. 36).

Para comprender en profundidad la diferencia entre trabajar en grupo y trabajar en cooperativo, se compararán, a continuación, algunos de los rasgos principales de ambos conceptos. Para ello, se acudirá a la tabla de García (1996, citada García *et al.*, 2012) que presenta las diferencias básicas entre las técnicas de aprendizaje cooperativo y las técnicas tradicionales de aprendizaje grupal.

A los grupos en cooperativo les une la interdependencia positiva, es decir, el aprendizaje recae en el interés del alumno por su propio rendimiento y también por el de sus compañeros. En los grupos tradicionales, el interés está en el resultado del trabajo realizado.

En cooperativo, la responsabilidad respecto al trabajo es tanto individual como colectiva del grupo. Los participantes se retroalimentan del progreso propio y del de los demás, de tal forma que entre ellos intercambian ayudas pedagógicas.

La composición de los grupos también varía del equipo tradicional, que suele ser homogénea, al equipo cooperativo donde prima la heterogeneidad. Además, en este último grupo, el liderazgo es compartido entre todos los miembros, siendo cada uno de ellos especialista en una parte. En contraste, el grupo tradicional delega la autoridad en el componente que se considera más capacitado.

En los grupos cooperativos, las técnicas, estrategias y habilidades necesarias para desarrollar el trabajo son explicadas por el profesor, mientras que los grupos tradicionales el trabajo es más individualista y se asumen las habilidades sociales y las capacidades de los estudiantes para trabajar en grupo.

Es por esta última característica que el trabajo cooperativo tiende a realizarse en el aula, con el fin de garantizar la supervisión del docente. En el grupo tradicional, la entrega del producto final es el aspecto más importante, por lo que se puede trabajar fuera del centro.

Aunque las diferencias entre ambos sistemas de trabajo parecen evidentes, se debe prestar especial atención a cómo y en qué dirección trabajan los escolares ya que, como se ha mencionado anteriormente, agrupar alumnos y decir que son equipos cooperativos no basta para que lo sea:

Los grupos de estudio, los equipos de investigación, los talleres de trabajo y los grupos de lectura son grupos, pero no necesariamente cooperativos. Aun con las mejores intenciones, un docente puede terminar por tener grupos de aprendizaje tradicionales en su aula, en lugar de grupos cooperativos (Johnson, 1999, p. 7).

3.2.1. Elementos esenciales y participantes del aprendizaje cooperativo

Implantar propuestas de enseñanza-aprendizaje cooperativas en el aula, modifica las funciones que hasta ahora realizaban el docente y el discente. A continuación, se explicará el nuevo rol que deben desempeñar cada uno de estos componentes durante la práctica de la técnica pedagógica grupal.

Profesorado: tal y como explica García *et al.* (2012), el profesor o profesora debe combinar la clase expositiva con el trabajo en equipo. De esta forma cumple el papel no solo de transmisor de la información, sino también de mediador, facilitador y guía en el aprendizaje de sus alumnos y alumnas. Además, deberá también planificar y organizar las actividades para que puedan ser trabajadas en grupos:

- Supervisa el trabajo de cada equipo.
- Observa las interacciones entre los componentes del equipo.
- Escucha las conversaciones e interviene cuando lo cree apropiado.
- Sugiere modos de proceder.
- Orienta sobre fuentes de información complementaria. García *et al.* (2012, p. 44-45).

Alumnado: siguiendo con lo que exponen estas mismas autoras, con el objetivo de que todos los estudiantes puedan participar de forma activa y equitativa, debe plantearse la opción de que todos los miembros del grupo experimenten los distintos roles que se pueden desempeñar dentro del equipo. Algunos ejemplos pueden ser: supervisor, motivador, responsable de materiales, secretario, etc.

El objetivo más importante que debe cumplir este integrante del método cooperativo, está directamente relacionado con el motivo por el cual se ha elegido esta técnica para llevar a cabo la propuesta didáctica aquí propuesta: “La principal responsabilidad de los estudiantes es ayudar a sus compañeros a aprender” García *et al* (2012, p. 44)

Una vez definido el papel que juega cada uno de los participantes del aprendizaje cooperativo, se van a describir los elementos que según Johnson *et al*(1999) deberán incorporarse a fin de garantizar una cooperación efectiva:

El principal elemento del aprendizaje cooperativo es la interdependencia positiva. El docente propone un objetivo y los miembros del grupo asumen, de forma conjunta, que los esfuerzos individuales de cada uno no solo benefician a él mismo, sino también al resto del equipo.

El segundo elemento alude a la responsabilidad individual y grupal. Cada miembro asumirá y cumplirá con la parte del trabajo que le corresponda. Además, el grupo deberá evaluar no solo el logro de los objetivos, sino también el progreso individual de cada componente:

La responsabilidad individual existe cuando se evalúa el desempeño de cada alumno y los resultados de la evaluación son transmitidos al grupo y al individuo a efectos de determinar quién necesita más ayuda, respaldo y aliento para efectuar la tarea en cuestión. El propósito de los grupos de aprendizaje cooperativo es fortalecer a cada miembro individual, es decir, que los alumnos aprenden juntos para poder luego desempeñarse mejor como individuos (p. 9).

Siguiendo con los elementos propuestos por este autor, se menciona el tercer elemento esencial: la interacción estimuladora. Esto se relaciona directamente con la labor del estudiante por promover el aprendizaje del resto del equipo. Para lograr este propósito, el discente podrá compartir recursos, alentar y felicitar a sus compañeros, respaldarlos personalmente, etc: “Al promover personalmente el aprendizaje de los demás, los miembros del grupo adquieren un compromiso personal unos con otros, así como con sus objetivos comunes (Johnson *et al.*, 1999, p. 9).

Enseñar a los alumnos prácticas interpersonales y grupales se concibe como el cuarto componente esencial del aprendizaje cooperativo. Los componentes del grupo deben aprender no solo de materiales escolares, sino de prácticas interpersonales tales como la toma de decisiones, crear climas de confianza y comunicación, manejar conflictos, etc.

El quinto y último elemento que menciona el autor, está relacionado con la evaluación grupal. Esta se produce cuando el equipo analiza el grado de alcance de sus metas y la eficacia de su trabajo. Además, los componentes del equipo deben tomar decisiones sobre qué conductas están siendo positivas para el trabajo y cuáles deberían modificarse.

Resulta evidente concluir que, si se aúnan los esfuerzos para que todos los elementos anteriormente expuestos participen en el aprendizaje cooperativo, se alcanzará un método grupal de trabajo de gran efectividad en el aula. Tal y como expone García *et al*(2012), las ventajas de esta técnica han sido constatadas por numerosos estudios de investigación que apuntan hacia los beneficios del aplicar este método en el aula.

A través del aprendizaje cooperativo no solo se consigue un conocimiento académico, sino que también se desarrollan otras habilidades transversales tales como comportamientos sociales y cívicos o la interiorización de normas y valores.

CAPÍTULO III: Propuesta didáctica

La programación didáctica, a continuación propuesta, se ofrece como herramienta para trabajar el contenido de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura que abarca las Vanguardias del siglo XX, la Generación del 27 y el movimiento de las Sinsombrero. Tal y como se indicado en los capítulos I y II de este proyecto, esta temática será el hilo conductor que guíe las actividades de este proyecto.

Se ha elegido a los artistas de este movimiento ya que comparten con este trabajo un objetivo común: transmitir emociones a través de la poesía. Los desafortunados acontecimientos que marcaron el contexto histórico de esta generación, provocaron la necesidad de crear una vía de escape de la realidad. A este fin, los poetas de la época, bajo la influencia creativa de las corrientes europeas, escribieron obras de gran expresión sentimental, donde empezaban a brotar temas socialmente significativos, tales como la homosexualidad o la igualdad de género, hasta el momento ignorados.

Es por esto que, la conocida como generación de la amistad y su poesía humanizada, servirán como material para construir esa ventana a través de la cual los alumnos podrán asomarse y evadirse de la realidad actual, no tan cruda como la de entonces pero si algo inestable e imprecisa. A través de ella, no solo se disfrutará de los autores más notables del siglo pasado, sino que se defenderá una visión más tolerante y respetuosa del mundo.

Destinadas a aplicarse en el cuarto curso de la Educación Secundaria Obligatoria, las tareas que componen esta propuesta ocuparán alrededor de unas 24 sesiones del tercer trimestre. En ellas, se trabajará de forma activa haciendo al alumnado parte de su proceso de aprendizaje a través de la Metodología Basada en Proyectos y el aprendizaje cooperativo, siempre teniendo en cuenta las medidas COVID planteadas por el centro durante el curso.

Antes de comenzar la secuencia de tareas con el alumnado, se realizará una presentación de la unidad a través de un esquema o infografía, detallando los contenidos que se van a trabajar, los objetivos a conseguir y los criterios de evaluación que se van a aplicar.

Cabe destacar que esta información y todo el contenido y material con el que se trabajará este proyecto, quedarán recogidos en un *padlet* (pizarra de colaboración interactiva) que el docente creará y compartirá con el alumnado para que pueda consultarlo cuando lo necesite. Además, de esta forma podrá ser consciente del recorrido que se va a realizar y del momento exacto en el que se encuentra.

Posteriormente, se iniciará la propuesta didáctica estudiando las Vanguardias literarias más importantes del siglo XX, aludiendo a sus características y obras más representativas. Después, una lectura inicial del poema *Diré cómo naciste*, de Luis Cernuda, será el primer contacto con la Generación del 27 donde se trabajará de forma complementaria el texto narrativo; las oraciones impersonales, activas y pasivas; los géneros periodísticos de información y opinión; las funciones del lenguaje; y las palabras tabú y eufemismos.

El movimiento de las Sinsombrero, que también tendrá cabida, completará el contenido de este proyecto abriendo paso a temas transversales dirigidos a fomentar la igualdad y el respeto. Todo ello distribuido en dinámicos proyectos articulados que, a través del trabajo llevado a cabo en cada sesión y tarea, darán como resultado un producto final: un libro digital ilustrado.

Finalmente, una vez completado el proyecto, se dedicarán dos sesiones a la evaluación del trabajo realizado. En la primera el alumnado deberá realizar una exposición en la que muestre y defienda el producto final conseguido; y otra en la que se realizará una evaluación final de lo aprendido a través de un examen.

Es fundamental recordar la labor del docente como principal guía responsable en este recorrido. Este se encargará de explicar las herramientas que se van a emplear en el proceso así como las actividades para alcanzar el objetivo final planteado. Asimismo, y antes de poner en marcha este proyecto, deberá planificar previamente las tareas, la temporalización y los recursos empleados a fin de adaptarse a las características de cada clase y grupo de alumnos y alumnas.

Aunque algunas de las herramientas digitales empleadas en esta propuesta didáctica hayan sido utilizadas en cursos o trimestres anteriores, será cometido del profesor o profesora asegurar su total comprensión programando, si fuera necesario, alguna sesión destinada al repaso de las mismas. Además, para la explicación de cada tarea utilizará siempre ejemplos (textuales o audiovisuales) que sirvan de guía al alumnado para elaborar aquello que se le plantea.

En definitiva, se pretende que los estudiantes de cuarto curso de secundaria adquieran la habilidad para trabajar cualquier tipo de contenido de forma eficiente. A través de la Metodología Basada en Proyectos, se les enseñará a desmenuzar el objetivo final en pequeñas partes que, trabajadas una a una, tendrán como suma el resultado que se les ha propuesto.

1. Contextualización

El centro concertado Escuelas Profesionales de la Sagrada Familia, ubicado en el municipio de Linares (Jaén), enmarca el contexto sobre el que se desarrolla el proyecto didáctico a continuación propuesto.

1.1. Condiciones socioeconómicas de la población de Linares

Debido a la situación excepcional que vive la localidad jienense en la actualidad, requiere especial mención el aspecto socioeconómico que presenta y que afecta directamente a la población y al alumnado matriculado en el centro. Para describir este contexto, se utilizarán los datos recogidos en el documento *Memoria Enero de 2021* elaborado por el centro EE.PP. Sagrada Familia de Linares (2021).

Desde 2015 Linares se sitúa a la cabeza como la ciudad con mayor tasa de desempleo de España. El informe de Indicadores Urbanos data de un 30,9% a la población linarense que actualmente se encuentra en situación de desempleo. Además, la evolución de la cifra registrada presenta una tendencia al alza, ya que en 2020 el número de habitantes en paro registrados aumentó un 16% con respecto al año anterior (EE.PP. Sagrada Familia, 2021).

Asimismo, el volumen de contrataciones también ha sufrido una evolución negativa a la baja. En el mismo periodo del año 2019 y 2020 (los once primeros meses) la diferencia de contrataciones es de un 38% menos siendo el sector más perjudicado el sector servicios.

La justificación de la situación del mercado laboral en el municipio puede encontrarse décadas atrás cuando en 2011 uno de los principales sustentos de la ciudad, la factoría Santana Motor, cerró sus puertas trayendo consigo nefastas consecuencias sobre el empleo en Linares.

A este primer golpe se sumaron posteriormente los negativos efectos de la crisis económica iniciada en 2008, de la que aún se recuperaba la ciudad cuando llegó la actual pandemia de la COVID-19. A consecuencia de esto, el descenso de la población en Linares, que ya se venía observando desde 2006, se ha acelerado progresivamente llegando a perder la ciudad 4.000 habitantes entre 2011 y 2020.

Es por todo lo anteriormente expuesto que la población de Linares, y más concretamente el alumnado que recoge el centro Sagrada Familia, necesita medidas de apoyo y prevención para evitar que la educación de sus estudiantes sea deficiente o se desatendiera debido a problemas económicos que pudieran presentar en la unidad familiar.

El proyecto que aquí se recoge tendrá en consideración cualquier aspecto económico, social y cultural que pueda influir en el desarrollo académico de los

alumnos y alumnas y trabajará siempre en pro de prevenir y solventar estas adversidades.

1.2. Características del centro y de su alumnado

El centro Escuelas Profesionales de la Sagrada Familia recoge, durante el curso escolar 2020-2021, un total de mil setenta y cuatro alumnos y alumnas, de los cuales el 45% son mujeres y el 55% hombres. La oferta académica que ofrece abarca todos los niveles de enseñanza reglada no universitaria: desde Segundo Ciclo de Educación Infantil, Primaria, Enseñanza Secundaria Obligatoria, Formación Profesional Básica, Bachillerato, Ciclos Formativos de Grado Medio (LOE y LOGSE) y Ciclos Formativos de Grado Superior.

Además, para atender al alumnado con necesidades educativas específicas, también dispone de tres aulas de Apoyo a la Integración y una vinculada al Plan de Compensación Educativa.

Respecto a las características de los estudiantes matriculados, cabe señalar la presencia de 90 alumnos y alumnas de procedencia extranjera, en su mayoría paquistaníes y marroquíes, entre otras 13 nacionalidades. La ubicación del centro Sagrada Familia en el Barrio de San José, al oeste del municipio, justifica la variedad cultural de su alumnado. De entre las áreas de influencia que rodean al centro, pueden distinguirse tres grandes núcleos:

La zona de San Antonio, Zarzuela y El Cerro, declarada como desfavorecida por el plan “Estrategia Regional Andaluza para la Cohesión e Inclusión Social. Intervención en Zonas Desfavorecidas” (ERACIS, citado en EE.PP. Sagrada Familia, 2021). Las características socioeconómicas y culturales marginales hacen de esta zona un lugar complejo donde se convive con la tasa de paro más alta del municipio, la dependencia de la economía sumergida y un ámbito educativo muy desfavorecido que deja ver la baja cualificación profesional de sus vecinos, el absentismo escolar y el déficit en el rendimiento académico. El 98% de la población de este núcleo es de etnia gitana y de aquí proceden 193 alumnos y alumnas matriculados en el centro.

Otra zona de influencia es el barrio obrero de San José, caracterizado por la convivencia entre la población autóctona, principalmente mayores de 65 años, y la población inmigrante, en su mayoría pakistaní. Los perfiles económicos que conviven aquí lo conforman jubilados y familias dedicadas a la venta ambulante o con pequeños comercios, es decir, ocupaciones precarias o empleos que requieren poca cualificación.

La última zona que caracteriza al alumnado del centro educativo es la Gran Avenida, Pintores y Pueblo del Olivo. Aquí conviven familias de estatus socioeconómico medio, con un nivel de formación medio-alto y menos afectadas por la situación de

desempleo ya que es más común que ambos miembros de la pareja, que conforman la familia, desempeñen alguna actividad laboral.

1.3. Características del alumnado con el que se va a trabajar

Aunque la propuesta didáctica puede aplicarse a cualquier curso del nivel de 4º de la ESO se especificarán, a continuación, las características concretas del grupo de discentes elegido y con el que se va a trabajar.

Como se refirió anteriormente en el apartado de introducción, es necesario analizar previamente al alumnado receptor de este proyecto, a fin de adaptar las tareas, los recursos, el tiempo y otros aspectos a sus condiciones y características.

En este caso, el presente trabajo se compartirá con un grupo de veinte discentes del cuarto curso de secundaria que ha optado por la rama académica enfocada al siguiente nivel de Bachillerato de Sociales y/o Humanidades. Un total de nueve hombres y once mujeres de entre 15 y 16 años entre los que se encuentran cuatro repetidores (tres de Cuarto y uno de Segundo de E.S.O). Hay que señalar la presencia de un alumno con necesidades específicas de apoyo educativo no significativas, un estudiante de origen senegalés de 16 años que presenta algunas dificultades con el idioma español.

Por otro lado, también hay que tener en cuenta la existencia en el aula de discentes que no disponen de recursos tecnológicos suficientes para trabajar desde casa. Aunque todos ellos poseen un smartphone, no todos tienen acceso a un ordenador, tablet o conexión a Internet en su domicilio.

Tal y como recoge el Artículo I del Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, esta etapa tiene carácter obligatorio y gratuito. Es por ello que, para garantizar la enseñanza igualitaria y que el alumnado pueda alcanzar los objetivos establecidos sin barreras tecnológicas y/o socioeconómicas, se tendrá muy en cuenta este aspecto.

Otra cuestión importante respecto al alumnado de este grupo, es que no se dará por hecho las habilidades que estos hayan podido adquirir, en cursos anteriores, sobre las herramientas TIC que abarca este proyecto. Es por eso que se dedicarán algunas sesiones no sólo a consolidar lo aprendido, sino a rescatar posibles conocimientos que se hayan quedado en el camino. De esta forma el docente garantiza a los discentes un paso más firme, seguro e igualitario al siguiente nivel académico.

2. Justificación del proyecto de acuerdo a la legislación educativa

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, establece el marco legislativo al que se vincula el presente proyecto didáctico. Además, se toma también como referente el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la ESO y del Bachillerato.

Respecto a las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la Educación Secundaria, se atenderá al modelo curricular diseñado en la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero.

Este modelo plantea como principios educativos la atención a la diversidad y la compensación de las desigualdades educativas. Ambos aspectos muy importantes en este proyecto teniendo en cuenta el marco social, económico y cultural al que se enfrenta el centro. La finalidad curricular responde a potenciar el desarrollo integral de las personas así como a que estas adquieran las competencias clave.

Complementario a lo anteriormente expuesto con respecto al currículo básico, se tendrá como referente fundamental el Decreto por el que se establece la Ordenación y las enseñanzas correspondientes a la ESO en la comunidad autónoma de Andalucía, así como la Orden que desarrolla el currículo correspondiente a esta etapa de la Secundaria en relación a la materia de Lengua Castellana y Literatura.

Tal y como se viene remarcando, la propuesta pedagógica que aquí se recoge se elabora desde la consideración de atender a la diversidad y al acceso igualitario y común a la educación. Además, las metodologías escogidas arbitrarán las pautas necesarias para tener en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje entre los discentes, favoreciendo así la capacidad para aprender por si mismos a través del trabajo por etapas, en equipo y el aprendizaje cooperativo.

En el caso de la asignatura que nos concierne, Lengua Castellana y Literatura, la legislación vigente propone como objetivo primordial desarrollar la competencia comunicativa del alumnado, en todas sus vertientes: pragmática, lingüística, sociolingüística y literaria. Además, a través de esta asignatura, debemos ayudarles a adquirir las habilidades y conocimientos necesarios para que sean capaces de desenvolverse ante cualquier situación comunicativa de la vida familiar, social y profesional.

Objetivo fundamental de este proyecto, que justifica la metodología elegida para el desarrollo de esta propuesta didáctica, es la necesidad de desarrollar las competencias clave, en concreto aprender a aprender y el sentido de iniciativa y espíritu emprendedor. Tal y como establece la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación «el desarrollo de la capacidad de los alumnos para regular su propio

aprendizaje, confiar en sus aptitudes y conocimientos, así como para desarrollar la creatividad, la iniciativa personal y el espíritu emprendedor».

2.1. Integración en planes y programas

El centro Sagrada Familia de Linares, recoge varias experiencias pedagógicas autorizadas por la Conserjería. Estos planes y programas educativos no solo enriquecen y complementan este proyecto sino que lo respaldan favoreciendo su aplicación y desarrollo en el aula. A continuación, se mencionan algunos de ellos, recogidos en el ya citado documento *Memoria Enero de 2021* (EE.PP. Sagrada Familia de Linares, 2021), a los que se acoge este proyecto:

Plan de Compensación Educativa: orientado a paliar los problemas derivados de la situación social y familiar que viven nuestros alumnos como el fracaso y abandono escolar. Este plan fomenta y desarrolla medidas que favorezcan la acogida e inserción socioeducativa del alumnado inmigrante, que pertenezca a minorías étnicas o culturales, y otros sectores desfavorecidos que puedan presentar desventajas sociales.

De entre los objetivos propuestos en este programa, este proyecto se acoge a las medidas de apoyo a los alumnos y alumnas que lo necesiten para la consecución de los objetivos educativos. En este caso, podría ser beneficiario de este programa un alumno senegalés, presente en el grupo de discentes con el que vamos a trabajar, que presenta algunas dificultades con el idioma español y que podría necesitar refuerzo en este sentido.

Programa Ítaca: esta experiencia pedagógica, desarrollada por el centro, es un programa de innovación que pretende dotar de más valor a la imaginación, a la experiencia práctica y al aprendizaje colaborativo y recíproco entre alumnos y alumnas. Impulsando estas premisas se pretende que el alumnado pueda aplicar lo aprendido a su vida desarrollando así la constancia y el esfuerzo necesarios para afrontar cualquier dificultad que se les presente.

Este programa respalda la metodología que aquí se propone ya que parte del aprendizaje a partir del trabajo práctico y no memorístico del contenido. Además. se apoya en el trabajo cooperativo y colaborativo entre alumnos para sumar esfuerzos y alcanzar los retos que se plantean. Todo ello con el objetivo transversal de desarrollar capacidades sociales útiles de aplicar en la vida cotidiana. Para ello, el Programa Ítaca plantea las siguientes premisas:

- Conectar la escuela con la vida: se pretende motivar al alumnado durante el proceso de aprendizaje aquí propuesto. Que encuentre útil aquello que está haciendo y lo dote de significado. Esto solo puede conseguirse si las habilidades

académicas y sociales que se pretende que consiga, las puede aplicar al resto de contextos que lo rodean (personal, familiar, académico, social, profesional).

- Atender los distintos estilos y ritmos de aprendizaje: en este proyecto se empleará un aprendizaje cooperativo y basado en proyectos con el objetivo de atender los diferentes procesos y formas de aprendizaje que presente el grupo de alumnos y alumnas. Trabajar en equipos y por retos permite que las diferentes habilidades que posee cada uno de los discentes se unifiquen y complementen en pro de alcanzar el reto que se les propone.

- Buscar el desarrollo cognitivo pleno del alumnado poniendo en valor los procesos que desarrollan la capacidad crítica y creativa: se trabajará este aspecto a partir de las diferentes tareas que se proponen para fomentar las habilidades creativas del alumnado y mejorar su sentido analítico y crítico.

- Potenciar el uso de las TIC/TAC como herramienta didáctica: la herramientas tecnológicas están muy ligadas a este proyecto. Se pretende que el alumnado repase las que ya conoce y descubra otras haciendo siempre un adecuado uso pedagógico y formativo de las mismas.

Programa de transformación digital educativa: orientado a impulsar la transformación digital educativa del centro y de las personas que en el participan y trabajan. Como ya se ha referido anteriormente, el uso y aprendizaje de las TIC y las TAC es parte fundamental para el trabajo de esta propuesta pedagógica. A través del desarrollo de este proyecto, se fomentará la capacidad para hacer frente a cualquier aspecto de la vida actual que plantee el uso de las tecnologías digitales.

Finalmente, no podría entenderse este proyecto sin el respaldo del programa de Comprensión Lectora ya que no sería posible trabajar esta propuesta sin el fomento y desarrollo de esta habilidad.

A partir de los resultados obtenidos en las pruebas de comprensión lectora realizadas en el centro, el profesorado establece medidas de mejora que aplicarán en sus unidades didácticas con el objetivo de trabajarlas a lo largo del curso. Proponer y llevar a cabo estas soluciones supone la garantía de un desarrollo educativo pleno, ya que de esta comprensión lectora dependen el resto de objetivos o tareas. No se puede saber hacer si no se sabe comprender. En este sentido, Luna *et al*(2017, p. 77) coincide con otros autores en definir la lectura: “como un proceso de interpretación y comprensión, y no solo como un proceso de oralización de la lengua”.

Las medidas que los docentes adoptan para impulsar y mejorar esta habilidad pasan por la constancia en la práctica de la lectura. Observar las necesidades y dificultades que los discentes puedan presentar y actuar en consecuencia para evitar el abandono de esta práctica.

3. Elementos curriculares de la Unidad:

3.1. Objetivos

a) Generales de etapa

El artículo 11, Capítulo II del Real Decreto 1105/2014, redacta los objetivos que los estudiantes deben alcanzar al finalizar la etapa de educación secundaria, como resultado de las experiencias de enseñanza-aprendizaje. De entre estos objetivos generales de etapa, esta propuesta didáctica contribuirá, especialmente, al logro de los siguientes:

b) Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.

c) Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar la discriminación de las personas por razón de sexo o por cualquier otra condición o circunstancia personal o social. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres, así como cualquier manifestación de violencia contra la mujer.

e) Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y la comunicación.

g) Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.

h) Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura.

j) Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural.

l) Apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación.

Además de los objetivos descritos en el apartado anterior, la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía contribuirá a desarrollar en el alumnado las capacidades que le permitan:

a) Conocer y apreciar las peculiaridades de la modalidad lingüística andaluza en todas sus variedades.

b) Conocer y apreciar los elementos específicos de la historia y la cultura andaluza, así como su medio físico y natural y otros hechos diferenciadores de nuestra Comunidad, para que sea valorada y respetada como patrimonio propio y en el marco de la cultura española y universal.

b) Específicos de materia

Se refiere a aquellos que, en consonancia con los objetivos generales de etapa, deben alcanzarse en la enseñanza de la materia, en este caso, Lengua castellana y Literatura.

A partir de los establecidos por la Orden, de 14 de julio de 2006, de Educación (BOJA de 28 de julio) se señalan, a continuación, aquellos que se pretenden alcanzar con el presente proyecto:

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.

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.

7. Utilizar la lengua eficazmente en la actividad escolar para buscar, seleccionar y procesar información y para redactar textos propios del ámbito académico.

9. Hacer de la lectura una 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.

c) Propios del proyecto didáctico

A continuación, se redactan los objetivos didácticos que se pretenden lograr en el aula durante el proceso de enseñanza-aprendizaje:

- Conocer las Vanguardias del siglo XX, la Generación del 27 y las obras literarias más representativas de este movimiento.
- Reconocer la importancia del movimiento de Las Sinsombrero.
- Dotar al alumnado de técnicas que fomenten su creatividad y curiosidad para trabajar y estudiar el contenido literario de forma más práctica y dinámica.
- Impulsar el trabajo en equipo, la asunción de roles y el aprendizaje recíproco entre los discentes.
- Despertar la motivación y curiosidad del alumnado a través de tareas creativas y dinámicas.
- Afianzar el conocimiento en el uso de las fuentes de información y de los recursos digitales.
- Consolidar el uso del lenguaje oral y escrito en función del registro o situación de comunicación.
- Desarrollar estrategias de estudio y habilidades de trabajo útiles de aplicar en cualquier contexto de la vida cotidiana.

d) Relación entre objetivos generales de etapa, específicos de materia y propios del proyecto didáctico

Propios del proyecto didáctico	Generales de etapa	Específicos de materia
Conocer las Vanguardias del siglo XX y la Generación del 27 y las obras literarias más representativas de este movimiento.	H, J, L	4, 10, 11
Reconocer la importancia del movimiento de Las Sinsombrero.	C, H, J	4, 9, 10, 11

Propios del proyecto didáctico	Generales de etapa	Específicos de materia
Dotar al alumnado de técnicas que fomenten su creatividad y curiosidad para trabajar y estudiar el contenido literario de forma dinámica.	E, G	2, 7, 12
Impulsar el trabajo en equipo, la asunción de roles y el aprendizaje recíproco entre los discentes.	B, G	2, 5
Despertar la motivación y curiosidad del alumnado a través de tareas creativas y dinámicas.	B, E, G	2, 9, 12
Afianzar el conocimiento en el uso de las fuentes de información y de los recursos digitales.	E	
Consolidar el uso del lenguaje oral y escrito en función del registro o situación de comunicación.	H, L	2, 5, 7, 12
Desarrollar estrategias de estudio y habilidades de trabajo útiles de aplicar en cualquier contexto de la vida cotidiana.	B, E, G	2, 5, 9

3.2. Contenidos

Se relacionan de forma directa con los objetivos anteriormente citados y con las competencias, que veremos en apartados siguientes. Acogidos al Decreto 111/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se plantean los siguientes contenidos que configuran el núcleo de la presente programación didáctica:

Bloque 1. Comunicación oral

Escuchar

- Comprensión, interpretación y valoración de textos orales en relación con el ámbito de uso: ámbito personal, académico, social y ámbito laboral.
- Comprensión, interpretación y valoración de textos orales en relación con la finalidad que persiguen: textos narrativos, descriptivos, instructivos, expositivos y textos argumentativos. El diálogo.

Hablar

- Conocimiento y uso progresivamente autónomo de las estrategias necesarias para la producción de textos orales.
- Conocimiento, comparación, uso y valoración de las normas de cortesía de la comunicación oral que regulan las conversaciones espontáneas y otras prácticas discursivas orales propias de los medios de comunicación. El debate.

Bloque 2. Comunicación escrita

Leer

- Conocimiento y uso progresivo de técnicas y estrategias de comprensión escrita.
- Lectura, comprensión, interpretación y valoración de textos narrativos, descriptivos, instructivos, expositivos y argumentativos y textos dialogados.
- Actitud progresivamente crítica y reflexiva ante la lectura. Utilización progresivamente autónoma de los diccionarios, de las bibliotecas y de las Tecnologías de la Información y la Comunicación como fuente de obtención de información.

Escribir

- Conocimiento y uso de las técnicas y estrategias para la producción de textos escritos: planificación, obtención de datos, organización de la información, redacción y revisión.
- Escritura de textos narrativos, descriptivos, instructivos, expositivos, argumentativos y textos dialogados.

- Interés por la composición escrita como fuente de información y aprendizaje, como forma de comunicar las experiencias y los conocimientos propios, y como instrumento de enriquecimiento personal y profesional.

Bloque 3. Conocimiento de la lengua

La palabra

- Comprensión e interpretación de los componentes del significado de las palabras: denotación y connotación.
- Observación, reflexión y explicación de los cambios que afectan al significado de las palabras: causas y mecanismos. Metáfora, metonimia, palabras tabú y eufemismos.

El discurso

- Explicación progresiva de la coherencia del discurso teniendo en cuenta las relaciones gramaticales y léxicas que se establecen en el interior del texto y su relación con el contexto.

Bloque 4. Educación literaria

Plan lector

- Lectura libre de obras 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 a través de los textos.
- Aproximación a las obras más representativa de la literatura española del siglo XVIII a nuestros días a través de la lectura y explicación de fragmentos significativos y, en su caso, obras completas.

Creación

- Consulta de fuentes de información variadas para la realización de trabajos y cita adecuada de las mismas.

3.2.1. Contenidos transversales

La concreción del contenido transversal responde a la relación que tiene este proyecto con el contexto en el que se va a desarrollar y con la evolución no solo académica, sino también psicológica que se va a producir de forma colateral en el alumnado.

El conocimiento que se pretende alcanzar no se presenta aislado ya que el tratamiento del contenido que aquí se recoge, está vinculado a otros conceptos de la Lengua castellana y Literatura (intradisciplinar) y con otras disciplinas (interdisciplinar).

El Decreto 111/2016, de 14 de junio, para el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria, establece en su Artículo 6 la inclusión de una serie de elementos transversales que se aborden en el aula junto a los contenidos de la propia materia. Relacionados con este proyecto, se redactan a continuación algunos de los que se pretenden alcanzar:

“El desarrollo de las competencias personales y las habilidades sociales para el ejercicio de la participación, desde el conocimiento de los valores que sustentan la libertad, la justicia, la igualdad, el pluralismo político y la democracia”.

Las metodologías empleadas en esta propuesta didáctica, el aprendizaje cooperativo y el basado en proyectos, serán piezas clave para el desarrollo de este contenido transversal. Se pretende promover la participación activa e igualitaria entre los grupos de alumnos y alumnas, fomentando el respeto a la pluralidad de opinión y al consenso democrático.

“La educación para la convivencia y el respeto en las relaciones interpersonales, la competencia emocional, el auto-concepto, la imagen corporal y la autoestima como elementos necesarios para el adecuado desarrollo personal, el rechazo y la prevención de situaciones de acoso escolar, discriminación o maltrato, la promoción del bienestar, de la seguridad y de la protección de todos los miembros de la comunidad educativa.”

“El desarrollo de las habilidades básicas para la comunicación interpersonal, la capacidad de escucha activa, la empatía, la racionalidad y el acuerdo a través del diálogo.”

A través del trabajo en equipo, las tertulias literarias y las exposiciones que se llevarán a cabo en clase, el alumnado trabajará la convivencia en el aula y el concepto de si mismo como parte del grupo. Se pretende también que los discentes observen el rol que desempeña cada uno de sus compañeros y compañeras en el aula y que aprendan a interpretar posibles demandas o necesidades de los mismos, convirtiéndose en apoyo y ayuda para prevenir y/o afrontar situaciones de conflicto.

“El fomento de los valores y las actuaciones necesarias para el impulso de la igualdad real y efectiva entre mujeres y hombres, el reconocimiento de la contribución de ambos sexos al desarrollo de nuestra sociedad y al

conocimiento acumulado por la humanidad, el análisis de las causas, situaciones y posibles soluciones a las desigualdades por razón de sexo, el respeto a la orientación y a la identidad sexual, el rechazo de comportamientos, contenidos y actitudes sexistas y de los estereotipos de género, la prevención de la violencia de género y el rechazo a la explotación y abuso sexual.”

“El fomento de los valores inherentes y las conductas adecuadas a los principios de igualdad de oportunidades, accesibilidad universal y no discriminación, así como la prevención de la violencia contra las personas con discapacidad.”

El contenido literario que se va a trabajar en el aula se presta plenamente a la consecución de este objetivo transversal. A través de los autores de la Generación del 27 y la alusión a Las Sinsombrero se fomentará el respeto a la diversidad y el rechazo hacia cualquier actitud sexista y homófoba. Estos valores no sólo se abordarán a través del contenido teórico sino que tendrán una aplicación práctica y directa en el aula debido a la heterogeneidad y diversidad del alumnado.

“La utilización crítica y el autocontrol en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y los medios audiovisuales, la prevención de las situaciones de riesgo derivadas de su utilización inadecuada, su aportación a la enseñanza, al aprendizaje y al trabajo del alumnado, y los procesos de transformación de la información en conocimiento.”

La propuesta didáctica que aquí se desarrolla articula sus tareas en torno a herramientas digitales y tecnológicas. Prescindir de ellas resulta casi imposible para alcanzar el producto final propuesto, más aún si tenemos en cuenta el escenario de aprendizaje que se dibuja debido a la actual situación de pandemia.

Por tanto, se hace necesario aumentar el flujo de información sobre el uso adecuado de las TIC en el aula. Es importante fomentar entre el alumnado una actitud crítica ante las mismas, que se entiendan como parte del proyecto y no como único recurso.

3.3. Competencias clave

Las competencias clave, entendidas como el aprendizaje funcional que se adapta a los diferentes contextos educativos y sociales, pueden considerarse parte del contenido transversal de la presente programación didáctica. Además los métodos que rigen la forma de trabajar esta última, el aprendizaje basado en proyectos y el cooperativo, se ajustan al proceso y finalidad de desarrollar estas habilidades.

A través de la realización de las tareas programadas en este proyecto, se pretende que el alumnado desarrolle de forma progresiva y dinámica las competencias básicas establecidas en la Orden ECD/65/2915. Estas no solo son aplicables a los contenidos anteriormente propuestos, sino también a otras áreas de aprendizaje que se presentan en situaciones reales de la vida cotidiana.

El tiempo y el desempeño destinado a la resolución de las actividades que se proponen en esta propuesta didáctica propiciarán el desarrollo de estas competencias, favoreciendo la motivación del alumnado que marcará su ritmo de aprendizaje en función del proceso de confrontación-resolución de las cuestiones que se vayan presentando.

A continuación, se detallan algunas de las competencias clave en relación al contenido de la propuesta didáctica y de la evaluación del producto final:

· **Competencia en comunicación lingüística (CCL)**

Aprender a comprender y a saber comunicar. Alude al uso del lenguaje como instrumento para comunicarse en todos los registros orales y escritos y en cualquier ámbito o situación. Es la competencia por antonomasia de la materia que en este proyecto nos concierne: Lengua castellana y Literatura.

Especial mención requiere, en este caso, la habilidad para la comunicación visual, estrechamente ligada a la competencia lingüística. El aprendizaje visual, tratado en el Capítulo II de este trabajo, es una de las técnicas que se pretende aprovechar en el desarrollo de las tareas. El alumno debe ser capaz de recibir y asimilar la información y de interpretarla y comunicarla de forma gráfica. Como agente de su propio aprendizaje, y para adquirir la plena competencia en comunicación lingüística y también visual, los discentes deberán trabajar el contenido teórico literario no solo a través de las palabras, sino también de la imagen.

Además, la metodología de trabajo que caracteriza esta propuesta facilitará el desarrollo de esta habilidad gracias al intercambio de comunicación que requieren las tareas en cooperativo, los diálogos y tertulias que se llevarán a cabo en clase. El uso del texto narrativo y de algunos géneros periodísticos, como la entrevista, también favorecerán la consecución de esta competencia.

· **Competencia digital (CD)**

Desarrollar destrezas relacionadas con el acceso a la información virtual y su procesamiento, el uso de la comunicación digital, la creación de contenidos y la seguridad ante las tecnologías de la información y la comunicación. Esta competencia

implica, además, el uso creativo, crítico y seguro de estas herramientas digitales para alcanzar otros elementos transversales relacionados con el trabajo, el tiempo libre y las relaciones sociales.

Parte fundamental de este proyecto son las herramientas TIC que se van a emplear para alcanzar el producto final propuesto. A través de las distintas tareas secuenciadas, el alumnado alcanzará un manejo significativo de varias aplicaciones digitales para llevar a cabo su trabajo. Estas herramientas no solo podrán aplicarlas a este proyecto sino a cualquier ámbito del entorno académico. Se les ayudará así no sólo a conocer el escenario tecnológico que ha irrumpido en la educación, sino también a aprovecharlo en pro de la creatividad y el desarrollo estudiantil.

Además, la actual situación de pandemia hace necesario el desarrollo de esta competencia debido al traslado de las clases a la semipresencialidad o modalidad online que demanda escenarios virtuales y aplicaciones educativas digitales.

· **Aprender a aprender (CAA)**

Ser consciente de las necesidades durante el proceso de trabajo y determinar las oportunidades disponibles para solventar esos obstáculos a fin de culminar en un aprendizaje significativo y válido. Esta competencia, que tiene lugar en todos los contextos de la vida, sugiere la habilidad para iniciar un aprendizaje, gestionar el tiempo para trabajarlo y persistir en él hasta alcanzarlo.

La Metodología Basada en Proyectos, que contextualiza el presente trabajo pedagógico, se presta para ayudar al alcance de esta competencia. A través de las diferentes tareas propuestas para la consecución del objetivo final, se inducirá al alumnado en un proceso de aprendizaje a través del cual irá resolviendo pequeñas metas, aumentando su autoeficacia y confianza y elevando el aprendizaje de forma progresiva hasta alcanzar el objetivo final.

Lo más significativo del proyecto y las metodologías que se proponen, en relación a esta competencia, reside en las experiencias de aprendizaje que desarrollará el alumnado y que podrá utilizar para perseguir nuevos conocimientos y capacidades en este y otros contextos.

· **Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor (SIEP)**

Establecer un objetivo y encaminar los actos a la consecución de esa meta. Es la habilidad para planificar el proceso, gestionar las situaciones que se presenten y aunar conocimientos, destrezas y actitudes para alcanzar el objetivo previamente determinado. Esta competencia se presenta en todos los ámbitos de la vida: educativo,

social, laboral y personal, y supone la base para crear otras capacidades y conocimientos.

Para que el grupo con el que se va a trabajar desarrolle favorablemente esta competencia, los discentes trabajarán en la resolución de tareas individuales a través de las cuales irán desarrollando sus actitudes y valores personales y, de forma colateral, estarán desarrollando ese objetivo previamente planteando.

Por otro lado, para alcanzar el sentido de la iniciativa y el espíritu emprendedor, en este proyecto se trabajarán tareas relacionadas con la capacidad creativa del alumnado, su actitud para gestionar proyectos, la capacidad de asumir roles y manejar los inconvenientes que puedan aparecer durante el trabajo, con las cualidades de liderazgo y gestión del trabajo en equipo y con el sentido crítico y de la responsabilidad.

· **Conciencia y expresiones culturales (CEC)**

Apreciar el patrimonio cultural y artístico y su riqueza, y concebirlo como una fuente de enriquecimiento y disfrute personal. Además de desarrollar un espíritu crítico, abierto y respetuoso que ayude a entender las diferentes manifestaciones culturales y artísticas.

A través del contenido establecido para la realización de esta propuesta didáctica, se estudiarán las corrientes literarias del siglo XX, el movimiento de la Generación del 27, el grupo de Las Sinsombrero, sus características literarias, los autores y autoras que formaron parte de esta corriente y las obras más representativas.

También se trabajará la expresión artística propia del alumnado que fomentará su creatividad a través de aquellas actividades que requieren la interpretación del contenido literario escrito a una forma más gráfica y visual.

· **Competencias sociales y cívicas (CSC)**

Interactuar con la sociedad y su contexto conforme a normas basadas en el respeto mutuo en pro del bienestar personal y colectivo. Además de desarrollar el sentido crítico de democracia, justicia, igualdad ciudadana y derechos humanos.

Las metodologías elegidas para esta propuesta serán de nuevo herramientas naturales con las que desarrollar estas competencias. A través del trabajo en equipo y la asunción de roles dentro del mismo, se logrará un intercambio comunicativo grupal basado en la cooperación y responsabilidad mutua ante el proyecto. La literatura que

se va trabajar, también se presenta como mecanismo para razonar sobre la justicia, el trato igualitario y el respeto de los derechos universales.

Además, la presencia en el aula de un alumno extranjero puede ser muy útil para que el alumnado experimente de cerca el beneficio de la riqueza cultural y el respeto por otras ideologías. Por otro lado, a partir de las normas de convivencia y reglas establecidas por el centro también se trabajará el fomento por el respeto y la democracia.

· **Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología (CMCT)**

Agudizar el raciocinio en materia de matemáticas, ciencia y tecnología. Se desarrollará esta competencia durante las tareas más creativas del proyecto que requieran del uso de la tecnología. En este sentido, se aprenderá acerca de las dimensiones y tamaños, los diferentes formatos, el espectro de color, medidas de volumen y audio, etc.

4. Orientaciones metodológicas

4.1. Estrategias didácticas

Aunque esta propuesta didáctica se fundamenta en dos metodologías clave, el trabajo por proyectos y el aprendizaje cooperativo, también tienen cabida tareas que responden a otras técnicas tales como la clase invertida y la magistral teórico-práctica. Esta última se destina, principalmente, a la explicación de las aplicaciones educativas digitales que se van a emplear en este proyecto y a la toma de contacto con el contenido literario o de conocimiento de la lengua con el que se va a trabajar.

Para proceder a la justificación de las metodologías, es necesario recordar las características del equipo de alumnos y alumnas seleccionado. Tal y como se refirió en el apartado de contextualización, el grupo de discentes consta de un total de veinte alumnos y alumnas de Cuarto de Secundaria, entre los que se encuentran un alumno senegalés con necesidades específicas de apoyo educativo no significativas, cuyo sistema de trabajo se describirá en el apartado destinado a la atención de la diversidad.

· **Aprendizaje basado en proyectos (ABP)**

Este método entiende la consecución de un producto final: un libro ilustrado que verse sobre las vanguardias del siglo XX y la Generación del 27. Se pretende que el alumnado consiga esta meta a través de la realización pautada de varias tareas intermedias.

Para poner en marcha este proyecto, el docente comenzará explicando la organización del sistema de trabajo que se llevará a cabo durante el trimestre. Para ello, señalará los contenidos que van a ser estudiados, la metodología empleada para trabajarlos y los objetivos que se pretenden alcanzar a través de esta propuesta. Será también muy importante que describa el sistema de ponderación que se va a emplear a la hora de evaluar los resultados obtenidos.

Con el objetivo de conseguir una mejor descripción de este proceso y a fin de garantizar la total comprensión por parte del alumnado, el profesor o profesora se apoyará en un diagrama de causa-efecto interactivo (*infra*, p. 83) que detallará los pasos a seguir y que compartirá con el equipo de trabajo a través de un *padlet*. De esta forma los discentes podrán consultar en todo momento los aspectos más importantes del trabajo que se les va a evaluar:

- Producto final: descripción del producto final se pretende realizar. Un libro ilustrado que contenga información relevante y atractiva de las Vanguardias del siglo XX y la Generación del 27, expresada de forma creativa, audiovisual y dinámica.

- Tareas: explicación de los pasos intermedios a trabajar para ir creando el producto final. Se detallarán las diferentes tareas que se van a realizar y lo que se debe conseguir en cada una de ellas. El libro ilustrado es la suma de todos los trabajos realizados en cada tarea, por ello es muy importante que el alumnado entienda cada una de ellas como parte articulada del proceso para la consecución del producto final. El contenido a trabajar y que incluirá el libro ilustrado será el siguiente:

1. Mapa conceptual de las vanguardias. “El instrumento más pertinente para conseguir el aprendizaje significativo es el mapa conceptual ya que en este, los conceptos que presenta han de estar conectados con una coherencia interna y una conexión adecuada” (Ballester, 2002, p. 21).

2. *Storytelling* sobre el contexto histórico que enmarcó a la Generación del 27 y las características literarias más significativas de este movimiento.

3. Infografías sobre autores de la Generación del 27.

4. Archivos de audio con la recreación de una entrevista a cada autor.

5. Presentaciones visuales explicativas de una de las obras literarias de cada autor.

6. Pósters de las autoras de la corriente de Las Sinsombrero.

7. Contenido complementario.

- Recursos: especificación de los materiales con los que se van a trabajar. Se indicará al grupo todos los recursos, físicos y digitales, que se van a usar para realizar el libro ilustrado, así como las fuentes de información que se consultarán y los

bancos de imágenes, de video y de audio a los que se puede acceder. Especial mención se hará de las aplicaciones digitales que vamos a usar para crear el libro.

Cabe recordar que, aunque los alumnos de este grupo de cuarto de secundaria han trabajado anteriormente con las aplicaciones digitales citadas, se dedicarán algunas sesiones, o parte de ellas, a explicar su funcionamiento y recuperar el conocimiento que se haya podido olvidar acerca del uso de éstas.

- Organización y grupos: descripción de la organización del trabajo. Para este proyecto, se trabajará tanto en el aula de cuarto como en la de informática, en función de la tarea que se vaya a desarrollar ese día.

Para las actividades destinadas a trabajarse en grupos, se dispondrán cuatro mesas y cuatro sillas de manera conjunta, formando un cuadrado que permita a sus integrantes verse de frente para facilitar la comunicación. Con esta disposición se formarán 5 grupos de trabajo en total.

El docente intentará que la formación de los grupos permita a los estudiantes coincidir con compañeros diferentes en cada tarea. De esta forma se impulsará la inclusión de todos los discentes en el aula y el aprendizaje recíproco entre todos los componentes de este curso de cuarto. Asimismo, y en la medida de lo posible, se intentará que el alumnado pueda trabajar con un autor diferente en cada tarea a fin de que pueda enriquecerse de un contenido más amplio y variado.

Los estudiantes de cada grupo no solo deberán asumir los roles de: portavoz, secretario y vocales, sino que también tendrán que redactar una pequeña memoria, en cada tarea. Esta recogerá el trabajo que se ha realizado cada día, los problemas con los que se han encontrado y lo que más les ha gustado a los alumnos de esa parte del proceso. Esta memoria no tendrá valor de cara a la evaluación, pero si servirá para realizar posibles mejoras de esta propuesta didáctica.

- Difusión: el cometido del producto final alcanzado tras el trabajo en conjunto de todos los alumnos y alumnas del grupo, es que sirva de material de estudio y trabajo de cara a una evaluación final en forma de examen. Es por eso que este libro digital, y todo el contenido creado durante este proyecto, será compartido en un documento online (Drive) por el profesor que los discentes podrán consultar y descargar para su estudio y aprendizaje.

· **Aprendizaje cooperativo**

El método de resolución de tareas de esta propuesta pedagógica se orienta hacia el trabajo en grupo, con una meta común a perseguir. Con la elección de este método se pretende que el alumnado entienda que ese objetivo solo es posible de

conseguir si, una vez planteado el trabajo a realizar, cada miembro asume una parte de la tarea y la lleva a cabo.

Los pequeños proyectos que se desglosan para crear el libro digital, se trabajarán siempre por grupos de cuatro componentes en total. Cabe destacar que el trabajo de los discentes no solo debe encaminarse a conseguir el producto académico que se les propone, sino que sus esfuerzos también deben dirigirse a entender el funcionamiento del trabajo en equipo. Por ello se hace importante la asunción de roles dentro del equipo para favorecer la comunicación y el acuerdo entre todos los integrantes.

Por otra lado, a figura del docente deberá adoptar el rol de guía y orientador. Además, será el encargado de crear los grupos atendiendo a la diversidad y fomentando la inclusión. Al ser el profesor o profesora quien divida al curso en equipos de trabajo y elija el autor o contenido que cada grupo va a trabajar en cada tarea, tendrá mayor control sobre los posibles inconvenientes y necesidades que pueda surgir y podrá realizar una atención mas personalizada de los alumnos y alumnas.

4.2. Modalidad online

Debido al inconveniente de que durante el trimestre se produzca la ausencia de algún miembro del grupo por motivos de salud u otros, se plantea la posibilidad de trabajar en remoto a lo largo de esta propuesta educativa.

Se parte de la premisa de que todos los estudiantes de este curso de 4º tienen un *smartphone* con conexión a Internet, aunque puedan carecer de ordenadores y Wifi en casa. Por tanto la idea de trabajar en remoto es posible en el caso de todos los alumnos y alumnas. Por otro lado, hay que recordar que todo el contenido y material para esta propuesta educativa será facilitado por el docente a través del *padlet* que habrá creado para esta causa.

El alumno o alumna que se ausente, podrá seguir las sesiones, a través del enlace de *Google Meet* facilitado por el docente. En caso de faltar a clase durante una sesión donde se trabaje una tarea grupal, se creará una videollamada (a través de esta misma plataforma) donde los componentes presenciales podrán compartir pantalla con el alumno o alumna ausente, al mismo tiempo que interactúan y se comunican entre ellos. Esta misma solución se plantea en el caso de las exposiciones orales.

En el caso de aquellos estudiantes que no puedan asistir de forma síncrona a las clases, deberán comunicar al docente su ausencia, siempre justificada, quien enviará, a través del correo, videotutoriales y material útil para que el alumno pueda estudiar desde casa.

A fin de evitar un desfase en el aprendizaje y abordar las desigualdades ocasionadas por la brecha digital, el alumnado que presente problemas derivados del uso de dispositivos electrónicos o conexión a Internet, recibirá alternativas diseñadas por el docente para la participación y entrega de las tareas.

4.3. Materiales y recursos

A continuación, se elabora una lista de herramientas y materiales útiles en la elaboración de las tareas que articulan esta propuesta didáctica. A parte de las expuestas a continuación, queda a elección del docente la inclusión de algunas nuevas o la sustitución por otras similares pero más adecuadas a las características y habilidades del grupo de discentes.

· Modalidad presencial

Móvil: se ha comprobado que los alumnos y alumnas de este curso tienen un *smartphone*. Este será de uso exclusivo como herramienta de consulta y no de trabajo, exceptuando la modalidad online.

Sala de informática: en la medida de lo posible, y para evitar el uso del móvil durante las sesiones, se utilizarán los ordenadores del centro como herramienta para desarrollar las tareas.

Otros: proyector, reproductor de música, pizarra digital, etc.

· Modalidad online

Padlet [es.padlet.com]: el docente creará un *padlet* que contenga todo el contenido y material con el que se va a trabajar. Aquí incluirá la propuesta pedagógica en forma de infografía, para la consulta del alumnado, y otros elementos de referencia tales como una antología, enlaces a bancos de imágenes, contenido complementario, resúmenes, etc. Será la enciclopedia a la que acudir durante el desarrollo de este proyecto durante el trimestre.

Google Classroom [classroom.google.com]: en esta plataforma el docente creará un aula virtual donde subir las tareas para su posterior evaluación. Una vez corregidas las compartirá con el alumnado en el documento Drive establecido.

Google Drive [drive.google.com]: en esta plataforma el docente depositará los trabajos (documentos) ya corregidos que se han obtenido como resultado de las diferentes tareas, creando así un banco propio de contenido del que se extraerá lo necesario para la elaboración del libro final.

Google Meet [meet.google.com/]: para aquellos alumnos que no puedan asistir presencialmente a clase.

Plataformas audiovisuales: *Youtube* [www.youtube.com/] para el visionado de material relacionado y *Spotify* [www.spotify.com/] para reproducir música ambiente durante algunas sesiones. Como sugerencia, el alumnado puede crear una *playlist* colaborativa donde añada canciones cuya letra sean poemas del movimiento literario estudiado u otros relacionados.

Herramientas digitales: para la creación de contenido visual utilizaremos *Canva* [canva.com] y *Bookcreator* [bookcreator.com/]. Para la elaboración del podcast se utilizará *Audacity*.

· **Otros recursos**

Material para manualidades: cartulina, tijeras, lápices, pegamento, etc.

Material para evaluar: rúbricas creadas para el proyecto.

Biblioteca del centro.

4.4. Atención a la diversidad

Dadas las características socioculturales del alumnado del centro, la metodología educativa elegida para este proyecto se basa en el principio de inclusión. Es importante garantizar un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en estrategias didácticas que atiendan la diversidad y eliminen cualquier barrera educativa.

En el caso del grupo de discentes con el que vamos a trabajar, cabe señalar la presencia de un alumno extranjero, procedente de Senegal, que se incorporó al sistema educativo español de forma tardía en el curso de Tercero de la ESO. Aunque presenta alguna dificultad con el idioma español, no precisa adaptaciones curriculares significativas.

De entre estas adaptaciones no significativas, en caso de ser necesarias, se pueden considerar la adaptación de un examen final o explicaciones personalizadas de cualquier contenido por el que presente alguna dificultad. Además, se tendrá siempre en cuenta durante las correcciones, que el español no es la lengua materna del alumno, por lo que podría quedar exento de penalizaciones en cuanto a errores ortográficos y/o gramaticales que pudiera cometer.

Además, el centro Sagrada Familia, a través de sus proyectos educativos, ofrece soluciones y medidas de apoyo para paliar posibles dificultades en el aprendizaje de alumnos y alumnas de estas características. Estas medidas pasan por la inclusión a través del Diseño Universal del Aprendizaje; la presencia de un segundo profesor dentro del aula; y el uso del aprendizaje cooperativo y el basado en proyectos para favorecer la inclusión del alumno en su grupo.

- Diseño Universal de Aprendizaje (DUA): se estructura en tres principios básicos para orientar la práctica educativa de este alumno en el aula. En primer lugar deberemos hacerlo sentir parte del grupo, implicándolo en el proyecto y motivándolo en su participación. Aunque el docente debe prestar atención y atender posibles necesidades, no debe hacerlo sentir como un alumno diferente al resto del grupo con tareas especiales para él, sino como parte unitaria y homogénea del mismo.

El segundo principio pasa por proporcionar recursos que garanticen la total comprensión de la información y los contenidos. En caso de ser necesario, el docente podrá facilitarle al alumno material en su lengua materna, el francés, para estudiar y trabajar la literatura tratada en este proyecto.

Por último, será necesario poner a su disposición diferentes medios a través de los cuales el alumno, en caso de necesitarlo, pueda expresar su aprendizaje. Si este presentara dificultades para trabajar con las herramientas establecidas, el docente deberá facilitarle otras opciones para que trabaje el contenido y pueda alcanzar los objetivos.

Segundo profesor en el aula: a fin mejorar la atención y el aprendizaje del alumno, no se descarta la intervención de un segundo profesor especializado en pedagogía terapéutica (PT). Durante el año de incorporación del alumno, este estuvo presente en el aula durante algunas materias para conocer mejor su nivel educativo y poder determinar las posibles barreras de aprendizaje que presentaba.

Con el objetivo de seguir atendiendo posibles necesidades, la ayuda del PT durante algunas sesiones podría ser útil para continuar trabajando en la autonomía del alumno, además de favorecer el aprendizaje del docente a la hora de atenderlo.

Metodologías inclusivas: el aprendizaje cooperativo apela directamente a la educación inclusiva. El uso de esta técnica mejorará el autoconcepto del alumno respecto a sus compañeros favoreciendo su sentimiento de pertenencia al grupo y mejorando su rendimiento. Además, la comunicación con ellos contribuirá en la mejora del idioma con aportaciones de vocabulario y estructuras gramaticales. Cabe destacar también, que pueden ser los propios compañeros los que identifiquen necesidades y adopten soluciones para ayudarlo.

El aprendizaje basado en proyectos también implica al alumno durante el proceso de investigación, favoreciendo cierta autonomía pero contando con el respaldo del grupo. Esta metodología, que valora el esfuerzo y la superación más que el resultado obtenido, promueve un aprendizaje que motiva al alumno alcanzando los objetivos establecidos.

4.5. Temporalización

El presente proyecto se plantea para ser trabajado en el tercer trimestre del curso que, de acuerdo con el calendario escolar de la Junta de Andalucía, abarca aproximadamente 57 días lectivos. En el caso de la materia de Lengua Castellana y Literatura, con tres horas semanales en Cuarto de ESO, se traduciría en 33 sesiones de clase en total para el último trimestre.

Para desarrollar al completo la presente propuesta didáctica, se estima ocupar 24 sesiones, agrupando las 9 sobrantes para el mes de junio. Dejar sin programar estas últimas sesiones del trimestre puede resultar muy útil para realizar alguna evaluación o tarea de repaso extra, o simplemente para dar margen en caso de que la programación se retrase por algún motivo (ausencia del profesor, debates o exposiciones que se alargan, incluir alguna tarea de última hora, motivos relacionados con la COVID-10, etc).

Cabe señalar que, aunque la secuenciación de tareas se estima para sesiones de 55 minutos, el tiempo podrá variar en función de las dificultades que puedan surgir en el grupo. Como ya se refirió anteriormente, se podrá retrasar la programación haciendo uso de las “sesiones reserva” establecidas para el mes de junio.

Asimismo, para favorecer el dinamismo y participación en clase, y despertar la curiosidad e interés del alumnado por el proyecto que se propone, se evitará que las lecciones teóricas duren más de 35 minutos, intentando siempre apelar al alumnado para mantener su atención y participación durante las explicaciones. El objetivo será siempre que el alumnado forme parte activa en el desarrollo de las sesiones.

5. Guía didáctica: secuenciación de actividades.

- Sesión 1

Disposición y lugar: aula.

Tiempo: 55 minutos.

Materiales y recursos: infografía realizada por el docente (*padlet*).

· Inicio del trimestre

Durante la primera sesión, el profesor o profesora presentará el proyecto a trabajar en este último periodo del curso, haciendo referencia a los contenidos que se van a ver, cuál será el método de trabajo a seguir, qué objetivos persiguen y cómo se llevará a cabo la evaluación de los mismos.

Es importante que el docente describa detalladamente el producto final que se pretende conseguir y los pasos, o tareas intermedias, que se van a ir realizando

progresivamente hasta alcanzar dicho producto. El objetivo no es solo que el alumnado entienda el proceso que va a seguir sino que se sienta motivado por participar en el mismo.

Para respaldar esta explicación, proyectará una infografía explicativa que compartirá con el alumnado en *padlet*. De esta forma los discentes podrán consultarla en todo momento e identificar en que punto del proceso de aprendizaje se encuentran.

- Sesión 2

· Vanguardias literarias

Disposición y lugar: aula.

Tiempo: 55 minutos.

Materiales y recursos: *padlet* del proyecto y [enlace](#) al vídeo.

El docente realizará un acercamiento teórico a las principales Vanguardias de la literatura del siglo XX: cubismo, futurismo, expresionismo, creacionismo, dadaísmo, ultraísmo y surrealismo. Las características propias de cada corriente y su aportación a la literatura española.

Después de la explicación teórica se proyectarán en clase, a través de la plataforma de Youtube, el vídeo *Las Vanguardias*, para complementar lo anteriormente tratado.

- Sesión 3

· Tarea 1 - ¡A la vanguardia!

Disposición y lugar: por grupos en el aula de informática.

Tiempo: 55 minutos.

Materiales y recursos: *Canva* (opción gráfico), bancos de imágenes y/o recursos gráficos.

Esta tarea consistirá en la realización de un mapa conceptual que contengan los nombres y las características de los movimientos vanguardistas vistos en la sesión anterior. Los alumnos ya conocen esta aplicación porque la vienen aplicando a lo largo del curso con otros contenidos teóricos. Además, deberán aportar fotografías, dibujos o elementos gráficos que complemente el mapa conceptual de forma visual.

- Sesión 4

· Lectura inicial

Disposición y lugar: aula.

Tiempo: 20 minutos.

Materiales y recursos: *padlet* del proyecto.

Como primera toma de contacto con la Generación del 27, se llevará a cabo en clase una lectura compartida del poema *Diré cómo naciste* de Luis Cernuda. Una vez realizada, se analizará la temática sobre la que versa y se comentará entre todos.

Posteriormente se responderán algunas preguntas de comprensión lectora y, con el objetivo de repasar la métrica y rima vistas en trimestres anteriores, se realizará una actividad destinada al análisis métrico del poema y su estructura.

· Conociendo a la Generación del 27

Disposición y lugar: aula.

Tiempo: 35 minutos.

Materiales y recursos: *padlet* del proyecto y reproductor de música.

El docente, proyectando la fotografía de la Generación del 27 durante el homenaje a Góngora en Sevilla, explicará quiénes formaron esta Generación, el contexto histórico en el que surge y las características literarias más comunes entre los principales autores de este movimiento.

Para fomentar un ambiente de interacción en clase, el docente hará al alumnado partícipe de la clase con preguntas para despertar su curiosidad e interés por el tema. Es importante que este no se siente solo receptor de contenido sino que participe expresando sus dudas e inquietudes por el tema. Además, para mejorar el dinamismo en clase, a parte de proyectar esta fotografía, se podrá utilizar música ambiente de fondo con canciones cuyas letras pertenezcan a poemas escritos por autores de esta generación.

- Sesión 5

· Cuéntame de los del 27

Disposición y lugar: aula.

Tiempo: 10 minutos.

Materiales y recursos: *padlet* del proyecto, [enlace](#) al vídeo.

Se proyectará desde de la plataforma Youtube un vídeo que narra, a través de la técnica del *storytelling*, el contexto histórico, las características de la Generación del 27 y algunas curiosidades sobre la misma.

Tras el visionado, el docente hará de forma oral, con el conjunto de la clase, una breve relación de lo que se ha visto en el vídeo con el contenido visto en la sesión anterior. Para ello, apelará a la participación del alumnado con preguntas para reforzar lo aprendido y fomentar la curiosidad y gusto por el tema.

· **La escritura como proceso: *storytelling***

Disposición y lugar: aula.

Tiempo: 45 minutos.

Materiales y recursos: *padlet* del proyecto.

El docente, aprovechando el video visto en la anterior sesión, explicará cómo trabajar el texto narrativo (anteriormente visto en clase) a través de la técnica del *storytelling*. Para ello, compartirá con el alumnado un esquema con los pasos a seguir en el proceso de crear una historia y, posteriormente, hacerla en formato visual o *storytelling* a través de la herramienta digital *Canva*.

- **Sesión 6**

· **Tarea 2 - Cuéntame cómo pasó**

Disposición y lugar: por grupos en el aula de informática.

Tiempo: 55 minutos.

Materiales y recursos: *padlet* del proyecto, material para manualidades y/o *Canva* (opción historieta).

A partir del contenido visto en la sesión anterior sobre el *storytelling*, los grupos deberán crear uno propio que hable sobre el contexto histórico y sociocultural en el que surgió la Generación del 27. Esta narración podrá hacerse tanto en soporte físico como digital. En ambos casos deberán incluirse fotografías, dibujos, etc.

En esta sesión, el docente deberá supervisar el trabajo y guiar al alumnado hacia la correcta elaboración de la tarea.

- **Sesión 7**

Para esta sesión, el docente habrá elegido previamente cinco autores con los que trabajar. La elección es libre y/o puede consultarla con el alumnado por si estuvieran interesados en estudiar algún autor en concreto.

- **PechaKucha**

Disposición y lugar: aula de informática.

Tiempo: 10 minutos.

Materiales y recursos: *padlet* del proyecto.

El docente hará un breve repaso a la técnica de exposición PechaKucha, utilizada en trimestres anteriores, consistente en exponer una presentación mediante 20 diapositivas mostradas durante 20 segundos cada una.

- **Tarea 3 - ¿Quiénes fueron estos autores?**

Disposición y lugar: por grupos en el aula de informática.

Tiempo: 45 minutos.

Materiales y recursos: *padlet* del proyecto y *Canva* (opción presentación).

El docente asignará un autor a cada grupo y estos, para darlo a conocer al resto de sus compañeros, deberán preparar una exposición siguiendo la técnica anteriormente repasada. El contenido que deberá aparecer en la exposición sobre el autor será el indicado por el profesor o profesora.

- Sesión 8

- **Flipped Classroom: la clase la das tú**

Disposición y lugar: aula.

Tiempo: 55 minutos.

Materiales y recursos: proyector.

Los alumnos completarán la tarea 3 realizando sus exposiciones. Aunque la técnica de presentación elegida será el PechaKucha, la temporalización establecida para las exposiciones será de 10 minutos para cada grupo.

- Sesión 9

- **Explicación de la tarea 8**

Disposición y lugar: aula

Tiempo: 20 minutos.

Materiales y recursos: obras seleccionadas y *Canva* (opción presentación).

En esta sesión el docente explicará la tarea ocho que se llevará a cabo en la sesión quince como actividad de repaso previa al día del examen de evaluación. Se

anticipa esta explicación puesto que requiere de tiempo para leer una obra y preparar la tarea.

Cada equipo seleccionará una obra literaria, escrita por un autor de la Generación del 27, de entre las sugeridas por el docente para la posterior exposición de la misma en clase.

Todos los componentes del grupo deberán leerla y, entre todos, elaborar una presentación que apoye la exposición que van a realizar. El contenido que debe recoger dicha exposición será indicado previamente por el docente que compartirá ejemplos para la mejor comprensión de la tarea.

Los libros seleccionados para esta tarea son de acceso gratuito y se pueden encontrar tanto en formato digital como en la biblioteca del centro.

· **Frase y oración.**

Disposición y lugar: aula.

Tiempo: 35 minutos.

Materiales y recursos: *padlet* del proyecto.

En esta sesión el docente explicará las oraciones impersonales, las oraciones activas y las pasivas. Se realizarán ejercicios de forma conjunta en el aula para aprender a identificarlas en un texto.

- Sesión 10

· **Géneros periodísticos de información**

Disposición y lugar: aula.

Tiempo: 35 minutos.

Materiales y recursos: *padlet* del proyecto.

En esta sesión, el docente explicará las características propias de los géneros periodísticos de información tales como la noticia, el reportaje y la entrevista.

· **Tarea 4 - Diario del 27**

Disposición y lugar: aula.

Tiempo: 20 minutos.

Materiales y recursos: *padlet* del proyecto.

Se utilizarán noticias, reportajes y entrevistas que contengan información sobre la Generación del 27: autores, obras, curiosidades, conmemoraciones, etc. Los discentes trabajarán estos fragmentos periodísticos identificando la estructura y

características propias de cada género anteriormente explicado. Además, deberán señalar también la presencia de oraciones impersonales, activas y pasivas.

- Sesión 11

· Géneros periodísticos de opinión

Disposición y lugar: aula.

Tiempo: 35 minutos.

Materiales y recursos: *padlet* del proyecto.

En esta sesión, el docente explicará las características propias de los géneros periodísticos de opinión tales como la columna y el artículo.

· Tarea 5 - Diario de convivencia

Disposición y lugar: aula.

Tiempo: 20 minutos.

Materiales y recursos: *padlet* del proyecto.

Igual que se hizo en la sesión anterior, se trabajarán fragmentos periodísticos de opinión. En este caso la temática de los mismos deberá estar relacionada con la igualdad de género y/o la no discriminación por raza, sexo, ideología o condición sexual. Además, deberán señalar también la presencia de oraciones impersonales, activas y pasivas.

- Sesión 12

· Tarea 6 - Generación en la Onda (parte 1)

Disposición y lugar: por grupos en el aula.

Tiempo: 55 minutos.

Materiales y recursos: *padlet* del proyecto.

A partir de lo estudiado en sesiones anteriores con respecto a este género, los grupos redactarán por escrito una entrevista a un autor de la Generación del 27. El objetivo de esta debe ser dar a conocer la vida y obra del mismo.

Para guiar al alumnado en la realización de la misma, el docente establecerá el contenido que se debe incluir y pondrá algún ejemplo de años anteriores para facilitar la comprensión de esta tarea.

Mientras que los grupos trabajan en su entrevista, será labor del docente ir supervisando el trabajo, corrigiendo errores o sugiriendo posibles mejoras.

- **Actividad para casa**

- **Tarea 6 - Generación en la Onda (parte 2)**

Como continuación de la tarea 6, los grupos deberán recrear la entrevista con el programa de grabación de audio *Audacity*, utilizado por el alumnado anteriormente en otras asignaturas.

- Sesión 13

- **Tarea 7 - ¿Ilustramos a la Generación del 27?**

Disposición y lugar: por grupos en el aula de informática.

Tiempo: 55 minutos.

Materiales y recursos: *padlet* del proyecto y *Canva* (opción infografía).

A través de la herramienta *Canva*, los grupos deberán realizar una infografía de un autor de la Generación del 27 que incluya una línea del tiempo con las obras más importantes, un breve resumen biográfico y la enumeración de sus características estilísticas.

Para facilitar la total comprensión de la tarea, el docente podrán ejemplos de infografías realizadas en años anteriores. Además, deberá facilitarle bancos de imágenes de uso libre que puedan usar para ilustrar su infografía.

- Sesión 14

Disposición y lugar: aula.

Tiempo: 55 minutos.

Materiales y recursos: *padlet* del proyecto y reproductor de música.

En esta sesión, los alumnos aprovecharán para crear la presentación y preparar la exposición de la obra que han leído y que deberán compartir y explicar con el resto de sus compañeros.

Durante esta sesión es muy importante la labor del docente que deberá supervisar el trabajo de los grupos, resolver posibles dudas y guiarlos hacia la correcta realización de la tarea.

En esta sesión, puede utilizarse la *playlist* colaborativa con música para fomentar un ambiente distendido de trabajo.

- Sesión 15

· Tarea 8 - Leyendas del tiempo

Disposición y lugar: por grupos en el aula.

Tiempo: 55 minutos.

Materiales y recursos: proyector.

En esta sesión, se llevarán a cabo las exposiciones de la obra que a cada grupo le ha tocado trabajar. Esta se realizará siguiendo la técnica PechaKucha, aunque el tiempo establecido para cada exposición se ampliará a 10 minutos por grupo.

- Sesión 16

· Lectura inicial

Disposición y lugar: aula de informática.

Tiempo: 30 minutos.

Materiales y recursos: *padlet* del proyecto.

Se realizará una primera toma de contacto con el movimiento de Las Sinsombrero a partir de la lectura compartida de varios fragmentos literarios escritos por sus autoras. Después se responderán algunas preguntas de comprensión lectora analizando la temática de los fragmentos y las características literarias.

Posteriormente, los alumnos deberán realizar una búsqueda en Internet para investigar sobre estas autoras y analizar el papel de las mujeres en la sociedad de la época en contraste con el de ahora.

· Tertulia literaria

Disposición y lugar: aula.

Tiempo: 25 minutos.

Materiales y recursos: *padlet* del proyecto.

En relación a la temática de los textos anteriormente leídos, se trabajarán las destrezas comunicativas a través de una tertulia. Con el docente como moderador de turnos, no solo se abordarán temas relacionados con la igualdad de sexos o el papel que la mujer tiene hoy en día, sino que se trabajará en la comprensión de textos literarios y la identificación de sus características.

- Sesión 17

· Funciones del lenguaje

Disposición y lugar: aula.

Tiempo: 35 minutos.

Materiales y recursos: *padlet* del proyecto.

El docente comenzará la sesión explicando las funciones del lenguaje y sus características. A continuación, los alumnos trabajarán este contenido identificando estas funciones en el poema *Se querían* de Vicente Aleixandre.

- Sesión 18

· Palabras tabú y eufemismos

Disposición y lugar: aula de informática.

Tiempo: 35 minutos.

Materiales y recursos: *padlet* del proyecto.

El docente explicará los cambios que afectan al significado de las palabras a través de las palabras tabú y eufemismos. Después, el alumnado deberá buscar textos periodísticos, de los diarios digitales, que contengan o hablen sobre este tipo de palabras.

- Sesión 19

· Y se quitaron el sombrero

Disposición y lugar: aula.

Tiempo: 10 minutos.

Materiales y recursos: proyecto y [enlace](#) del vídeo.

Se expondrá en clase un video, a través de la plataforma Youtube, con un breve acercamiento a las mujeres que formaban parte de este movimiento y el por qué del término Sinsombrero.

· Tarea 9 - Generación de la amistad

Disposición y lugar: por grupos en el aula.

Tiempo: 45 minutos.

Materiales y recursos: material para manualidades y bancos de imágenes.

Los grupos realizarán un póster en formato físico sobre una autora de las Sinsombrero asignada por el docente. Cada póster deberá incluir una foto o dibujo de la autora, un verso o poema escrito por la misma y un breve párrafo biográfico. Como guiño a este movimiento, el elemento más creativo del póster será el sombrero de la autora que los alumnos deberán diseñar y personalizar. Este póster se utilizará para decorar la clase y se escaneará para subirlo al Drive compartido por el tutor con los alumnos.

- Sesión 20

· Explicación de la tarea final

Disposición y lugar: aula.

Tiempo: 30 minutos.

Materiales y recursos: *padlet* del proyecto.

El docente explicará el desarrollo de la tarea final que se iniciará en la sesión 21. Para ello, comenzará con un repaso de la herramienta *Bookcreator*, utilizada en trimestres anteriores. Posteriormente, describirá como crear el libro digital de la Generación del 27 a partir de la inclusión del material creado en clase y recordará cómo se hará la evaluación del mismo.

· Consecución de tareas anteriores

Disposición y lugar: por grupos en el aula.

Tiempo: 25 minutos.

Materiales y recursos: material para manualidades y bancos de imágenes.

Los discentes continuarán con la tarea 9 iniciada en la sesión anterior y/o finalizarán otras tareas que aún no hayan concluido.

- Sesión 21

· Tarea 10 - Creamos nuestro libro digital de la Generación del 27

Disposición y lugar: por grupos en aula de informática.

Tiempo: 55 minutos.

Materiales y recursos: *padlet* del proyecto, *Bookcreator*, *Drive* con el contenido creado en clase por todos los grupos, etc.

Los alumnos comenzarán a crear su libro ilustrado a través de la herramienta *Bookcreator*. Al estar esta tarea destinada a la creación del producto final de este

proyecto, se requerirá una atención especial del docente a la hora de supervisar el trabajo de los grupos.

- Sesión 22

· Consecución de la tarea 10

Disposición y lugar: por grupos en el aula de informática.

Tiempo: 55 minutos.

Materiales y recursos: *padlet* del proyecto, *Bookcreator*, contenido creado en clase por todos los grupos.

Los discentes deberán finalizar la tarea 10.

- Sesión 23

· Exposición de los libros ilustrados y repaso

Disposición y lugar: por grupos en el aula de informática.

Tiempo: 55 minutos.

Materiales y recursos: Proyector, libro ilustrado.

A través de la técnica del Pechakucha, los alumnos deberán exponer sus productos finales.

- Sesión 24

· Examen final

Disposición y lugar: aula.

Tiempo: 55 minutos.

Materiales y recursos: material escolar (papel, bolígrafo, etc.)

Para evaluar lo aprendido se realizará un examen escrito en el que los alumnos deberán demostrar lo aprendido sobre Las Vanguardias del siglo XX y la Generación del 27; los textos periodísticos y el resto de conocimientos sobre la Lengua Castellana.

6. Orientaciones para la evaluación

La evaluación de esta propuesta pedagógica será efectuada, en su totalidad, por docente que no solo se apoyará en rúbricas para valorar el trabajo final realizado por el

alumnado en cada tarea, sino que también llevará a cabo, en todo momento, una observación directa (OD) del proceso de aprendizaje y de los diferentes pasos trabajados hasta alcanzar la meta establecida.

Cabe destacar que existen algunas actividades susceptibles de ser co-evaluadas junto al propio grupo de discentes. Estos puede complementar la evaluación del docente con rúbricas para examinar el trabajo de sus compañeros, lo que se podría traducir, al mismo tiempo, en reflexión de los fallos propios y sugerencias de mejora.

A continuación, se presenta un resumen que detalla el método de evaluación sugerido para valorar cada tarea realizada durante el aprendizaje basado en proyectos:

Tarea	Trabajo realizado	Método de evaluación
1 - ¡A la Vanguardia!	Mapa conceptual de las Vanguardias del siglo XX	OD+Rúbrica 1
2 - Cuéntame cómo pasó	<i>Storytelling</i> del contexto histórico de la Generación del 27	OD+ Rúbrica 1
3 - ¿Quiénes fueron estos autores?	Exposición y presentación de un autor de la Generación del 27	OD+Rúbrica 2+ Rúbrica 2.1
4 - Diario del 27	Actividades géneros informativos	OD
5 - Diario de convivencia	Actividades géneros de opinión	OD
6 - Generación en la Onda	Podcast con la entrevista a un autor de la Generación del 27	OD + Rúbrica 3
7 - ¿Ilustramos a la Generación del 27?	Infografía de un autor de la Generación del 27	OD + Rúbrica 4
8 - Leyendas del tiempo	Exposición y presentación de una obra de la Generación del 27	OD+Rúbrica 2+ Rúbrica 2.1
9 - Generación de la amistad	Póster de Las Sinsombrero	OD + Rúbrica 5
10 - Creamos nuestro libro digital de la Generación del 27	Libro digital	OD+ Rúbrica 6

6.1. Ponderación de la evaluación

En este apartado se detalla el valor porcentual que recae en cada uno de los aspectos evaluables establecidos para este proyecto:

- Participación en clase (10%):

Referida a la colaboración del alumnado durante las sesiones y tareas. Se valorará su predisposición e interés en clase, la correcta adecuación para exponer sus

dudas y compartir sus ideas, el trato respetuoso hacia sus compañeros, la asertividad y empatía en la forma de comunicarse, el uso de los turnos de palabra, la coherencia en la exposición de su coloquio, etc. Esta evaluación se llevará a cabo a través de la observación directa del docente.

- Tareas intermedias (40%):

Relacionada con el correcto desarrollo y trabajo de las tareas intermedias propuestas para la consecución del producto final. No solo se tendrán en cuenta los resultados obtenidos, sino que también se considerará objeto de evaluación el trabajo y la progresión que los discentes alcancen cada día, la implicación para resolver las tareas y la colaboración positiva entre los componentes del grupo. Esta evaluación se llevará a cabo a través de las rúbricas creadas para este objetivo y la observación directa.

- Producto final (30%):

Vinculada a la elaboración y exposición del producto final obtenido. En la elaboración no solo se tendrá en cuenta su contenido, sino que se valorará también la obtención de resultados creativos y originales, correctamente redactados y atendiendo a un uso adecuado de la lengua y las normas ortográficas. La exposición será evaluada por el docente a partir de una rúbrica.

- Evaluación de otras habilidades y destrezas (20%):

Se realizará un examen con el objetivo de que el alumnado demuestre que el trabajo realizado durante el proyecto ha sido significativo. En este se evaluarán los conocimientos adquiridos sobre el contenido estudiado en clase.

6.2. Material de evaluación

Para facilitar la evaluación de las tareas, se han elaborado una serie de rúbricas y una lista de cotejo que pueden consultarse en el apartado Anexos del presente proyecto.

Conclusiones

Se iniciaba este Trabajo Fin de Máster haciendo alusión a la necesidad que tiene el alumnado por encontrar una respuesta lógica que explique la funcionalidad y utilidad de aquello que estudia. Es ese intento por buscar el sentido práctico al aprendizaje que los discentes lanzan la pregunta de “y esto, ¿para qué sirve?”.

Durante la elaboración de este proyecto educativo, los esfuerzos han sido dirigidos hacia la búsqueda de esa respuesta. Para conseguirla, se han analizado aquellas técnicas y metodologías activas cuyo fin es el de alcanzar un aprendizaje significativo. La respuesta conseguida se traduce en la elaboración de este proyecto basado en el aprendizaje experimental y no memorístico. Un proceso compuesto de tareas prácticas y dinámicas con las que adquirir un conocimiento que no se olvide después de un examen.

Este aprendizaje basado en proyectos, no solo sirve para que los alumnos amplíen su conocimiento sobre el arte de las letras españolas del siglo XX, sino para que también desarrollen habilidades tecnológicas y sociales. Es por esto último que las herramientas TIC y el aprendizaje cooperativo cobran gran importancia a lo largo de este trabajo. No se debe olvidar tampoco el visual y el aprender haciendo, habilidades naturales propias de los estudiantes, que se aprovecharán también para la consecución de los objetivos.

Cabe destacar que uno de los principales problemas que podía surgir en la búsqueda de esa respuesta, era la dificultad de conseguir una perspectiva más atractiva y práctica de la literatura, ya que se tiende a pensar que esta materia se presta mejor a técnicas tradicionales como la clase magistral y la lectura de obras en clase. Pero no se debe olvidar que la literatura es creatividad, son emociones y es la posibilidad de viajar a través de los libros. Es labor del docente guiar al alumnado a través de estas virtudes y afrontar el contenido como un arte del que disfrutar, una herramienta que permite aprender del mundo más allá del aula.

Parte fundamental en la elaboración de esta propuesta ha sido no dejar a nadie en el camino del aprendizaje. La situación actual educativa demanda un salto digital, pero se deben buscar alternativas que den cabida a todos los estudiantes, independientemente de sus características sociales, culturales y/o económicas.

Finalmente, se puede concluir que con la aplicación de esta propuesta didáctica se responde a la pregunta planteada al inicio. Esto que aquí se recoge sirve para conseguir una motivación por el aprendizaje; como una forma de estudio más práctica y atractiva de la materia de Lengua Castellana y Literatura; y para alcanzar un aprendizaje que se mantenga a largo plazo sin depender de la capacidad retentiva de los alumnos.

Bibliografía

Referencias del proyecto

Sesión 5 / Cuéntame de los del 27

Alejandro El Canal(2020, 8 abril). Resumen de LA GENERACIÓN DEL 27 - [CARACTERÍSTICAS Y REPRESENTANTES] [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=aEDHo40hwOs>

Sesión 10 / Géneros periodísticos de información:

Rodríguez, S. (2010, 3 enero). La última entrevista a García Lorca. *La Opinión de A Coruña*. <https://www.laopinioncoruna.es/cultura/2010/01/03/ultima-entrevista-garcia-lorca-25264981.html>

Sesión 11 / Tarea 5 - Diario de convivencia:

Pi, J. (2020, 15 junio). El asesinato de Emmett Till (o cuando la América negra dijo basta). *La Vanguardia*. <https://www.lavanguardia.com/historiayvida/historia-contemporanea/20200614/481601306712/asesinato-emmett-till-racismo-george-floyd.html>

Sesión 17 / Funciones del lenguaje:

Alexandre, Vicente. "Se querían". *Poemas del alma*, www.poemas-del-alma.com/vicente-alexandre-se-querian.htm

Sesión 18 / Palabras tabú y eufemismos:

Escuela de Periodismo - *El País* (2014, 28 enero). Siete eufemismos que parió la crisis. EL PAÍS. https://elpais.com/elpais/2013/12/31/masterdeperiodismo/1386789937_226264.html

Sesión 19 / Y se quitaron el sombrero:

Literatura universal (2018, 12 junio). Imprescindibles Las Sinsombrero Las mujeres de la Generación del 27 1 [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=HYgXd5Ke7ic>

Documentos legislativos

REAL DECRETO 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. BOE núm. 3, de 3 de enero de 2015.

ORDEN de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía. BOJA núm. 252, 26 de diciembre de 2015, Ley 17/2007.

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. BOE núm. 25, de 29 de enero de 2015.

Otros

Aburto Jarquín, P. (2018, 7 marzo). *Reflexiones sobre la Metodología de Aprender haciendo, una guía para los profesores y un acercamiento a los escenarios de aprendizajes*. Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua. <https://www.unan.edu.ni/wp-content/uploads/2019/04/unan-managua-articulo-aprender-haciendo.pdf>

Alonso García, C., & Gallego Gil, D. (s. f.). Los estilos de aprendizaje: una propuesta pedagógica. *Educrea*. Recuperado 25 de mayo de 2021, de <https://educra.cl/wp-content/uploads/2015/04/Los-Estilos-de-Aprendizaje-Una-Propuesta-Pedagogica.pdf>

Aprender Haciendo(2017, 7 julio). *Neurok*. Consultado el 25 de mayo de 2021. <https://neurok.es/aprender-haciendo/>

Aprender haciendo, la mejor forma de enseñar y asimilar conocimiento (2019, 15 marzo). *Edacom*. Consultado el 25 de mayo de 2021. <https://blog.edacom.mx/aprender-haciendo-mejor-forma-ensenanza>

Arpí Miró, C., Àvila Castells, P., Baraldés, M., Benito Mundet, H., Gutiérrez del Moral, M. J., Orts Alís, M., Rigall Torrent, R., & Rostan, C. (2012, noviembre). El ABP: origen, modelos y técnicas afines. *Aula de Innovación Educativa*, 216, 14–18.

Ausubel, D., Novak, J., & Hanesian, H. (1997). *Psicología educativa. Un punto de vista cognitivo*. Trillas.

Ballester, A(2002). *El aprendizaje significativo en la práctica. Cómo hacer el aprendizaje significativo en el aula*. Pirámide. <https://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/ElAprendizajeSignificativoEnLaPractica.pdf>

- Bolívar Ruano, M. R. (2009, julio). ¿Cómo fomentar el aprendizaje significativo en el aula?. *Temas para la educación. Revista digital para profesionales de la enseñanza*. <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd5097.pdf>
- Catasús, M. G., & Giménez, F. (2000). *Trabajo cooperativo en entornos virtuales de aprendizaje*. Issuu. https://issuu.com/tomasmonges/docs/guiterter_m._gimenez_f._2000._t
- Castineiras, M. (2002). La teoría pedagógica de John Dewey. Aspectos normativos y componentes utópicos. *Revista de Filosofía y Teoría Política*. http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/12581/Documento_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Cazau, P. (s.f.). Estilos de aprendizaje: generalidades. <https://cursa.ihmc.us/rid=1R440PDZR-13G3T80-2W50/4.%20Pautas-para-evaluar-Estilos-de-Aprendizajes.pdf>
- De Miguel, R. (2019, 14 marzo). *Aprender haciendo, la metodología que aporta valor al conocimiento*. Educación 3.0. Consultado el 27 de mayo de 2021. <https://www.educaciontrespuntocero.com/noticias/aprender-haciendo/>
- Dewey, J. (1960). *Experiencia y Educación*. Editorial Losada. <http://www.rogelio.argumedo.mx/docs/100146390-EXPERIENCIA-Y-EDUCACION-re.pdf>
- Diez, S. (2020, 21 abril). *Enseñar en tiempos de pandemia*. Consultado el 31 de mayo de 2021. Educaweb. https://www.educaweb.com/noticia/2020/04/21/ensenar-tiempos-pandemia-19145/#_ftn2
- EE.PP. SAGRADA FAMILIA (2021). *Memoria Enero de 2021 EE.PP. SAGRADA FAMILIA - LINARES*. Jesuitas Educsi.
- Federación de Gremios de Editores de España (2021, febrero). Asociación de Editores Madrid. <https://www.federacioneditores.org/>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- García Martín, J., & Pérez Martínez, J. E(2018). Aprendizaje Basado en Proyectos: método para el diseño de actividades. *Revista Tecnología, Ciencia Y Educación*, (10), 37–63. <https://doi.org/10.51302/tce.2018.194>
- García, R., Traver, J. A., & Candela, I. (2012). *Aprendizaje cooperativo Fundamentos, características y técnicas* (Escuela solidaria ed., Vol. 11). Editorial CCS. <https://edicionescalasancias.org/wp-content/uploads/2019/10/Cuaderno-11.pdf>
- González Cabanach, R. (1997). Concepciones y enfoques de aprendizaje. *Revista de Psicodidáctica*, 4. <https://www.redalyc.org/pdf/175/17517797002.pdf>

- Imbernon, F. (2018, 4 abril). 1918-2018. Cien años de la metodología de proyectos. *El Diario de la Educación*. Consultado el 3 de junio de 2021 <https://eldiariodelaeducacion.com/2018/04/04/1918-2018-cien-anos-de-la-metodologia-de-proyectos/>
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1999). *El Aprendizaje Cooperativo en el Aula / Cooperative Learning in the Classroom*. Paidós Argentina. <https://www.gua.org/sites/default/files/biblioteca/El%20aprendizaje%20cooperativo%20en%20el%20aula.pdf>
- Kardelis, S. K. (2021, 28 enero). Educación y brecha digital en tiempos del COVID-19. Perfiles y problemáticas experimentadas por el alumnado juvenil para continuar sus estudios durante el confinamiento. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*. <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/18265/18063>
- Llorens Largo, F., Villagrà Arnedo, C., Dallego Durán, F., & Molina Carmona, R. (2021, 31 enero). CoVId-proof: cómo el aprendizaje basado en proyectos ha soportado el confinamiento. *Campus virtuales*, 10. <http://uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/746/431>
- Luna, A. M., García, L. R., Vázquez, K. J., & Mancilla, R. E. (2017). Estrategias de selección y uso de materiales lectores para promover la lectura en Educación Secundaria. *Revista Ensayos Pedagógicos*, XII, 73–92. <https://doi.org/10.15359/rep.12-2.4>
- Novak, J. D., Gowin, D. B., & Otero, J. (2002). *Aprendiendo a aprender*. Martínez Roca. <http://desiderioramirez.com/Libros/138853411-Novak-J-y-Gowin-D-Aprendiendo-a-Aprender.pdf>
- Pantoja Ospina, M. A., Duque Salazar, L. I., & Correa Meneses, J. S. (2013). Modelos de estilos de aprendizaje: una actualización para su revisión y análisis. *Revista Colombiana de Educación*, 64. <https://www.redalyc.org/pdf/4136/413634076004.pdf>
- Restrepo Gómez, Bernardo (2005). Aprendizaje basado en problemas (ABP): una innovación didáctica para la enseñanza universitaria. *Educación y Educadores*, (8),9-19.[fecha de Consulta 12 de Junio de 2021]. ISSN: 0123-1294. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83400803>
- Rodríguez Palmero, M. L. (2004). La teoría del aprendizaje significativo. Consultado el 15 de mayo de 2021. Centro de Educación a Distancia (C.E.A.D.). <http://cmc.ihmc.us/Papers/cmc2004-290.pdf>
- Romero Rodríguez, J. M. (2016, mayo). *Estrategias de aprendizaje para visuales, auditivos y kinestésicos*. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*. <http://www.eumed.net/rev/atlante/2016/05/kinestesicos.html>

- Romero Trenas, F. (2009, julio). Aprendizaje significativo y constructivismo. *Temas para la educación. Revista digital para profesionales de la enseñanza* <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd4981.pdf>
- Romo Aliste, M. E., López Real, D., & López Bravo, L. (2006, 10 marzo). ¿Eres visual, auditivo o kinestésico? Estilos de aprendizaje desde el modelo de la Programación Neurolingüística (PNL). *Revista Iberoamericana de Educación*. <https://doi.org/10.35362/rie3822664>
- Saldarriaga-Zambrano, P. J. (2016, diciembre). La teoría constructivista de Jean Piaget y su significación para la pedagogía contemporánea. *Revista científica. Dominio de las ciencias.*, 2. <https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/298/355>
- Samarti, N., & Márquez, C. (2017, 18 julio). Aprendizaje de las ciencias basado en proyectos: del contexto a la acción. *Ápice. Revista de Educación Científica*. <https://revistas.udc.es/index.php/apice/article/view/arec.2017.1.1.2020>
- Sánchez, J. M. (2016). Qué dicen los estudios sobre el Aprendizaje Basado en Proyectos. Consultado el 2 de junio de 2021 [actualidadpedagogica.com. https://www.estuaria.es/wp-content/uploads/2016/04/estudios_aprendizaje_basado_en_proyectos1.pdf](https://www.estuaria.es/wp-content/uploads/2016/04/estudios_aprendizaje_basado_en_proyectos1.pdf)
- Trujillo, F. (2015). *Aprendizaje basado en proyectos. Infantil, Primaria y Secundaria*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Vizcarro, C. (2008). Capítulo 1. *¿Qué es y cómo funciona el aprendizaje basado en problemas?* En E. Juárez (Ed.), *El aprendizaje basado en problemas en la enseñanza universitaria* (pp. 16–37). Paperback.
- Zabala, A. (s.f.). *Desarrollo curricular de las competencias básicas. El ámbito común o de tutoría*. Aula de Innovación Educativa, 180, 20–25.

ANEXOS

Material de evaluación

- Lista de cotejo para observación directa

	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
Participa activamente en clase.					
Atiende en las sesiones y comprende las explicaciones.					
Cumple las normas establecidas para llevar las tareas a cabo.					
Utiliza estrategias colectivas para interactuar con el grupo.					
Disfruta y muestra entusiasmo.					
Razona la exposición de su coloquio.					
Se expresa con claridad.					
Es responsable con su parte del trabajo.					
Muestra una actitud inclusiva con sus compañeros					
Colabora de forma activa en las tareas de grupos.					
Desempeña bien el rol que asume dentro del grupo.					
Ayuda activamente a sus compañeros a resolver las tareas					
Tiene una actitud dinámica y de liderazgo.					

- Rúbrica 1: mapa conceptual y *storytelling*

Grupo					
	Aspecto a evaluar	Insuficiente	Bien	Excelente	Comentario
Contenido informativo	Recoge el contenido más importante.				
	El contenido está bien explicado.				
	Utiliza ejemplos gráficos para respaldar la explicación.				
	La explicación es coherente y clara.				
Contenido visual	Usa colores, flechas, figuras, etc. para hacer relaciones y dar cohesión al contenido.				
	Usa fotografías y/o contenido visual				
	El contenido está bien estructurado y esquematizado.				
	Su disposición facilita el estudio y la comprensión.				

- Rúbrica 2: exposición oral (docente)

Grupo	
Alumnos	
Título	
Organización de la exposición oral	
Aspecto que se evalúa	Puntuación sobre 4
Se usan de forma efectiva ayudas visuales para recordar el texto	
El tono de voz se adecua a la explicación.	
Se emplea de manera adecuada el lenguaje no verbal (gestos, postura corporal, etc.)	
Se ha elaborado un guion escrito previo para construir después el texto oral.	
Los contenidos se presentan de manera ordenada y clara.	
Se emplea un vocabulario preciso.	
La exposición se ha ajustado al tiempo.	
Se aprecia una buena coordinación del trabajo en equipo.	
Organización de los contenidos	
Contiene todo el contenido previamente establecido por el docente.	
El tema está resumido y estructurado y es útil para los alumnos.	
El contenido redactado se entiende con claridad.	
Se explican bien las características o aspectos más importantes del tema a exponer.	
Se relaciona el tema expuesto con el resto de contenido visto en clase.	
La presentación es adecuada y respalda y completa la exposición.	
La presentación es creativa, visual y facilita la comprensión y el estudio del contenido.	

- Rúbrica 2.1: exposición oral (discentes)

	EXCELENTE	BIEN	REGULAR	MAL
Exposición de las ideas	Expone amplitud de ideas	Expone bastante ideas	Expone algunas ideas	No expone ideas
Vocabulario utilizado	Amplio	Bueno	Adecuado	Escaso
Pronunciación y entonación	Fluida	Adecuada	Dudas y titubeos	Pausas largas
Información	Información amplia e interesante	Información interesante	Información básica	Falta información
Diseño	El diseño es original con elementos decorativos	Diseño algo original, con algunos elementos decorativos	Diseño adecuado, pocos elementos decorativos, algunos pueden dificultar la lectura	Diseño simple, sin elementos decorativos o que dificultan la lectura
Creatividad	La exposición es creativa e innovadora	La presentación es algo original	Algún elemento original.	No es original

- Rúbrica 3: podcast

Aspectos	Excelente	Bien	Mejorable	Insuficiente
Dicción	Articula claramente y se le entiende con claridad.	Articula las palabras un poco claro y el texto puede entenderse en su mayoría.	Algunas veces articula bien las palabras, pero el texto frecuentemente no se entiende.	Rara vez articula las palabras y el texto no se entiende.
Contenido	Incluye todos los elementos establecidos por lo que el contenido es completo.	Hay algún pequeño error pero en su mayoría el contenido es preciso.	El contenido no es muy preciso y hay errores frecuentes o repetitivos.	El contenido no es preciso y los errores provocan la distracción de la atención.
Presentación y explicaciones.	Explicaciones seguras. Las marcaciones son ejecutadas con precisión.	Las entradas son en su mayoría seguras. Hay algún error esporádico. Las marcaciones son ejecutadas generalmente con precisión.	Las explicaciones rara vez son seguras, pero las marcaciones son algunas veces ejecutadas con precisión.	Pocas explicaciones seguras. Las marcaciones son generalmente ejecutadas incorrectamente.
Expresión y estilo	La expresión es creativa, se adecua al guión de una entrevista y al estilo.	En general, la expresión es creativa y sigue el estilo de la entrevista.	La expresión y el estilo es irregular y con cierta frecuencia no atiende al estilo de una entrevista.	La expresión no se adecua al tono de una entrevista.
Creatividad y formato	Se usan elementos que acompañan a la entrevista: música, sonidos, pausas, melodía de entrada, etc.	En general, se usan sonidos y alguna melodía de fondo.	Apenas se usan elementos que acompañen a la entrevista.	La entrevista es muy lineal y no contiene ningún elemento que la acompañe.

- Rúbrica 4: infografía

Grupo: Autor/a:					
	Aspecto evaluable	Insuficiente	Bien	Excelente	Comentario
Contenido informativo	La fotografía del autor es representativa y original.				
	La línea del tiempo incluye las obras más importantes.				
	La biografía resume los aspectos esenciales de la vida del autor.				
	El estilo del autor se explica con claridad.				
	Contiene lo necesario para estudiar al autor.				
Contenido visual	Usa colores para hacer semejanzas/ relaciones.				
	Usa fotografías y contenido visual (del autor, de las obras, de la ciudad, etc.)				
	La línea del tiempo se entiende con claridad.				
	El contenido es visual y esquemático.				
	Su disposición facilita el estudio y la comprensión.				
	Se usan dibujos, flechas, figuras geométricas, etc. para dar unión a la infografía.				

- Rúbrica 5: póster

Grupo:						
Autor/a:						
	Aspecto evaluable	1	2	3	4	5
Contenido informativo	La fotografía/dibujo de la autora es representativa y original.					
	La biografía resumen los aspectos esenciales.					
	El verso o poema elegido se entiende con claridad.					
	Se adapta a las pautas indicadas en la tarea.					
Contenido visual	Usa colores para hacer semejanzas/relaciones.					
	Uso de contenido visual					
	El sombrero de la autora es creativo y original.					
	Originalidad en el trabajo manual					
	Composición armónica e ilustrativa.					
	Todos los elementos visuales facilitan la comprensión del contenido.					

Diagrama causa-efecto con el que se abre el proyecto



Fuente: elaboración propia.

Ejemplo para la tarea 7: ¿Ilustramos a la Generación del 27?



Lorca



Ilustración Josep M. Maya

Teatro

Poesía

Vida

Federico García Lorca (Fuente Vaqueros, 15 de junio de 1898-camino de Viznar a Alfacar, Granada, 18 de agosto de 1936) fue un poeta, dramaturgo y prosista español. Adscrito a la generación del 27, fue el poeta de mayor influencia y popularidad de la literatura española del siglo xx. Como dramaturgo se le considera una de las cimas del teatro español del siglo xx, junto con Valle-Inclán y Buero Vallejo. Fue asesinado por el bando sublevado un mes después del golpe de Estado con el que tuvo lugar el inicio de la guerra civil española.

"Solo tu corazón caliente, y nada más"

El maleficio de la mariposa 1920

Libro de poemas Poema del cante jondo 1921

Mariana Pineda 1923

Oda a Salvador Dalí 1926

Mariana Pineda 1927

Romancero gitano 1928

La zapatera prodigiosa 1930

Poeta en Nueva York 1931

Así que pasen cinco años 1931

Bodas de sangre 1933

Doña Rosita la soltera 1935

Seis poemas galegos 1935

La casa de Bernarda Alba 1936

Sonetos del amor oscuro 1936

Diván del Tamarit 1940



Freepick.com

Estilo

Luna	Muerte
Agua	Vitalidad
Sangre	Vida
Caballo	Masculinidad
Toro	Cultura
Metales	Tragedia

Fusión de lo culto y lo popular.

Recurso retórico principal: metáfora.

Simbología.

Elementos tradicionales: la métrica.

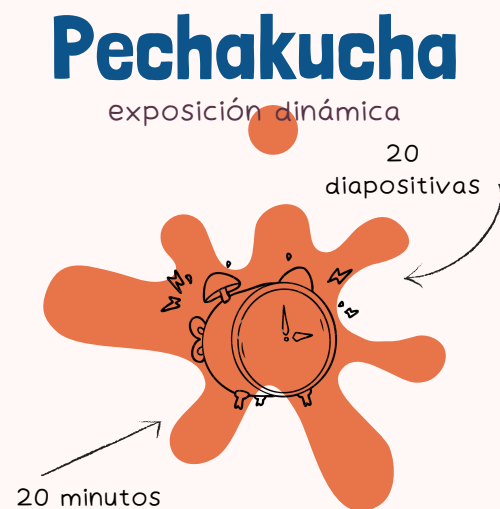
Romance y soneto: espíritu popular

Neopopulismo



Fuente: elaboración propia.

Ejemplo para sesión 7: explicación de la técnica PechaKucha



Dispones de 20 minutos para exponer 20 diapositivas. Crea un guión que te ayude a organizar el tiempo y las ideas que vas a exponer.