



Curso
2015-2016

UNIVERSITAT
JAUME·I

TRABAJO FIN DE MÁSTER

SHEILA SÁNCHEZ CAMBA
TUTOR: JOSÉ LUIS BLAS ARROYO

PROGRAMAR DESDE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

INVERTIR UNA CLASE DE LITERATURA: IMPLEMENTACIÓN DE UNA UNIDAD
DIDÁCTICA BASADA EN EL MÉTODO *THE FLIPPED CLASSROOM*



Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato,
Formación Profesional y Enseñamiento de Idiomas
| Especialidad Lengua y Literatura Castellana |

MEJORA EDUCATIVA

El presente trabajo ha sido elaborado en base al aprendizaje y contenidos aprendidos a lo largo de las diferentes asignaturas del Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria. Para llevar a cabo nuestra propuesta hemos realizado una investigación, tanto de las diferentes teorías que nos han guiado en la elaboración de este proyecto, así como también sobre la realidad existente en el Instituto de Educación Secundaria Miralcamp de Vila-real.

Nuestro principal objetivo se encamina hacia el concepto de innovación que reporta una mejora educativa, puesto que desde el primer momento nuestra pretensión ha sido desarrollar una unidad didáctica que se alejase de la clase convencional para conseguir motivar a los alumnos, acercar las nuevas tecnologías a través de los contenidos, estimular la participación y conseguir de este modo un aprendizaje más significativo. Así pues, planteamos una aproximación al método de *The Flipped Classroom* o aula invertida para observar si los resultados de aprendizaje son más favorables. Asimismo, nuestro enfoque metodológico se basa en la realización de tareas centradas en el tema de la literatura barroca.

Partiendo de la investigación-acción para programar, los resultados finales obtenidos superan la calificación habitual de los grupos experimentales con los que hemos trabajado. Diferentes variables han sido enfatizadas con nuestra propuesta metodológica: la participación activa, el trabajo colaborativo, la capacidad autocrítica, la autonomía, el aprendizaje metacognitivo y la creatividad.

Palabras clave: *The Flipped Classroom*, investigación-acción, aula invertida, innovación, mejora educativa, literatura barroca, aprendizaje significativo.

ÍNDICE

1. Introducción	1
2. Estado de la cuestión	2
3. Fundamentación teórica	6
3.1 <i>The Flipped Classroom</i> o aula invertida.....	6
4. Contextualización	9
4.1 El centro	9
4.2 El grupo	10
5. Programación: unidad didáctica.....	11
5.1 Problemática y justificación	11
5.2 Propuesta metodológica – Diagnóstico	14
5.2.1 ¿Qué queremos enseñar?	15
5.2.2 ¿Cómo vamos a enseñar?	16
5.2.3 ¿Con qué herramientas y recursos?.....	19
5.3 Diseño Propuesta	21
5.3.1 Contenidos	21
5.3.2 Objetivos	22
5.3.3 Competencias.....	24
5.3.4 Temporalización y actividades	27
5.4 Aplicación propuesta.....	28
5.4.1 Desarrollo de las actividades.....	28
5.5 Evaluación	35
5.5.1 Evaluación del alumno	35
5.5.2 Evaluación del profesor	36
6. Conclusión	41
7. Referencias.....	45
8. Bibliografía	47
9. Anexos	48
9.1 Anexo I.....	48
9.2 Anexo II.....	49
9.3 Anexo III.....	50
9.4 Anexo IV	51
9.5 Anexo V	52

9.6 Anexo VI	53
9.7 Anexo VII	54
9.8 Anexo VIII	54
9. 9 Anexo IX.....	57
9.10 Anexo X.....	58
9.11 Anexo XI.....	62
9. 12 Anexo XII.....	62
9.13 Anexo XIII	63

1. Introducción

En este trabajo final de máster presentamos una aproximación teórico-práctica sobre el método de enseñanza-aprendizaje *The flipped classroom* a partir de la concepción del profesor-investigador. La investigación se ha llevado a cabo a través del estudio de diferentes autores, así como también de un estudio de campo realizado en el lugar donde hemos podido poner en práctica nuestra unidad didáctica.

El documento está dividido en cinco grandes partes. En la primera, establecemos un marco teórico, del cual partimos para elaborar nuestro proyecto educativo. En la segunda parte, contextualizamos el centro donde se ha llevado a cabo nuestro experimento, así como también mostramos las características más relevantes de los dos grupos de 1º de bachillerato con los que hemos trabajado. Seguidamente, presentamos nuestra propuesta didáctica con todos los aspectos que han de ser considerados: contenido, competencias, objetivos, herramientas y recursos, temporalización y las actividades llevadas a cabo en relación con las fases de la investigación-acción: problematización, diagnóstico, diseño de la propuesta y aplicación de la misma. En el siguiente punto abordamos una evaluación general, ya que pretendemos que este trabajo sea un ejemplo de una buena práctica docente de la que otros profesionales se pueden valer y, a su vez, confirme y reafirme la teoría plasmada. Por último, encontramos una conclusión donde haremos una valoración general de la experiencia.

Este proyecto ha sido elaborado para dar respuesta a una manifiesta necesidad de cambio. Desde la perspectiva del profesor-investigador hemos cuestionado la efectividad de la metodología tradicional para dar lugar a nuevos modelos de enseñanza. Así pues, hemos puesto en práctica lo estudiado para evidenciar una mejora del enseñanza-aprendizaje, que nos ha conducido a una experiencia educativa de mayor calidad.

2. Estado de la cuestión

Para llevar a cabo cualquier planteamiento didáctico que pretenda explicar y dar respuesta a una necesidad educativa debemos considerar las competencias necesarias que ha de tener el profesor. En nuestro caso, queremos defender un modelo de docente que se basa en la investigación para realizar sus programaciones y, por ende, la propia actividad educativa. El profesor-investigador no finaliza su trabajo en el momento de tener acabadas sus unidades didácticas, sino que su labor continúa dentro del aula, observando e indagando sobre el proceso de aprendizaje de sus alumnos.

Enmarcamos al profesor-investigador dentro del modelo de investigación-acción, el cual supone entender la docencia como un proceso de exploración, una búsqueda sempiterna donde el docente debe poseer una actitud receptiva que propicie la renovación de sus habilidades y destrezas profesionales. Hablamos de una reflexión de la propia práctica y, con ello, de la posibilidad de introducir mejoras progresivamente. Así pues, la investigación-acción sirve para profesionalizar la figura del docente y a su vez define su identidad profesional. «Los mejores docentes son los que tienen una identidad intelectual y emocional fuerte, pero también una identidad profesional que revela un compromiso con su materia y con sus alumnos» (Day, 2006, p. 24).

Definir la investigación-acción no es tarea fácil, ya que los teóricos tienden a denominarla de diferentes maneras: investigación en el aula, investigación colaborativa, el profesorado investigador, la investigación participativa, la investigación crítica, etc. El término de “investigación en la acción” fue acuñado por el psicólogo alemán Kurt Lewin en 1946. Entiende este modelo desde la perspectiva aristotélica en cuanto a que es percibido como una ciencia moral o práctica que se fundamenta en la concepción de las ideas y se centra en los valores humanos de una comunidad. Considera la enseñanza como una práctica social reflexiva y entiende que ya no puede existir una división entre los que la ejercen y los que la investigan. John Elliott (1993) afirma que «las estrategias de enseñanza encarnan teorías prácticas acerca de las maneras de realizar valores educativos en situaciones particulares, y cuando estas estrategias son puestas en práctica de una manera meditada,

constituyen una forma de investigación en la acción» (p. 12). Lewin se basa en un paradigma definido para el proceso de investigación que tiene ciertas similitudes con el método científico de otras disciplinas. Traza una espiral de actividades: primero hay que encontrar una situación problemática en la práctica, después formular estrategias de acción para resolver el problema, luego poner en práctica estas estrategias y por último aclarar y diagnosticar la situación. Y así podemos retornar a una nueva espiral de reflexión y acción. Para Elliott (1993):

Mientras que el científico natural o behaviorista comienza con un problema teórico definido por su disciplina, el “practicante” (cualquier persona que ejerce una actividad práctica, en nuestro caso, el profesor) que realiza una investigación en la acción comienza con un problema práctico. Pero en cierto sentido, el problema de este último también es teórico, ya que surge de la experiencia de una contradicción entre sus teorías prácticas y la situación con la cual se enfrenta. La única diferencia entre el científico natural o behaviorista y el “practicante” que realiza la investigación en la acción reside en que la teoría de este no es articulada conscientemente, sino que está implícita en su práctica (p. 13).

La espiral dialéctica entre la acción y la reflexión ideada por Lewin fue desarrollada posteriormente por diferentes autores, como Elliott (1990), con un diagrama de flujo o Kemmis (1988) y McKernan (1999) con espirales de acción y quienes entienden la investigación-acción no solo como una ciencia práctica y moral, sino también una ciencia crítica. Aunque cada uno de los autores aporte algún elemento en sus diferentes paradigmas, lo más importante es que todos se apoyan en los cuatro puntos importantes de los ciclos, etapas o fases de la investigación-acción: planificación, acción, observación y reflexión.

Se pueden diferenciar tres tipos de investigación-acción: la técnica, la práctica y la emancipadora. La primera corriente técnica está vinculada con Lewin y Corey (1949) y su propósito sería buscar la eficacia de la práctica social mediante la creación de programas de trabajo diseñados por personas expertas donde los profesores pueden participar para perfijar un desarrollo metodológico. Por el contrario, en la corriente práctica, defendida por Stenhouse (1993) y Elliott (1990), tiene mayor importancia el papel del profesor de manera activa y autónoma; él es quien selecciona los problemas

de investigación y quien lleva el control del proyecto. Puede participar una persona externa como consultor del proceso y el fin es encontrar un cambio en la conciencia de los profesores y asimismo en las prácticas sociales. Finalmente, la teoría emancipadora, vinculada a Schön (1992), Carr (1988) y Kemmis (1988), incorpora ideas de la teoría crítica, se centra en la praxis educativa para profundizar en la emancipación del docente a través del análisis y la evaluación de sus propósitos, sus prácticas en el aula y sus creencias. El fin es cambiar la manera de afrontar la actividad educativa (discurso, organización y relaciones de poder), es decir, cambiar la forma de trabajar.

Con el tiempo, la investigación-acción ha adoptado un sentido amplio y podríamos decir que es usado como metaconcepto, como un término genérico para designar diferentes enfoques metodológicos y estrategias de investigación que comparten la idea de su oposición al modelo tradicional, enfocado en crear teorías de la educación en vez de mejorar la práctica educativa, separando a los que investigan de quienes realizan la práctica (Latorre, 2003). Los teóricos se preguntan cómo puede un agente externo entender la enseñanza si esta actividad en sí misma posee unas cualidades muy complejas. Stenhouse (1993) entiende que el profesor no debe ser objeto de investigación de personas externas, sino investigador de sí mismo. Los únicos que tienen la posibilidad de acceder a los datos más importantes son los docentes, quienes en un proceso continuo pueden comprender las aulas. Antonio Latorre (2003) afirma que quienes defienden la idea de crear una ciencia de la enseñanza obvian la complejidad de la naturaleza de los diferentes procesos de enseñanza-aprendizaje ya que no son concretos.

El profesor como investigador formula nuevas cuestiones y problematiza sus prácticas educativas. Los datos se recogen en el transcurrir de la práctica en el aula, se analizan e interpretan y vuelven a generar nuevas preguntas e hipótesis para ser sometidas a indagación (p. 10).

La cuestión radica en la epistemología centrada en la racionalidad técnica y de carácter científico que pretende generar un conocimiento general y válido experimentalmente frente a la epistemología de la investigación práctica centrada en la reflexión de la

acción. La creencia de que la enseñanza es solo una actividad técnica está obsoleta, ya no es solo un proceso racional y tecnológico donde se persigue la eficiencia del profesor y de los centros educativos para lograr ciertos objetivos institucionalizados, sino que la enseñanza se ha convertido en una actividad investigadora que posee un proceso de autorreflexión por parte del profesorado con el fin de mejorar su práctica.

Como su nombre indica, la investigación-acción apunta, al mismo tiempo, a conocer y a actuar; su planteamiento es una especie de dialéctica del conocimiento y de la acción. En lugar de limitarse al uso de un saber existente, como la investigación aplicada, tiende simultáneamente a crear un cambio en una situación natural y a estudiar las condiciones y los resultados de la experiencia efectuada (De Bruyne et al., 1974, citado en Goyette y Lessard-Hébert, 2014, p. 129).

Nos encontramos en una época en la que los avances tecnológicos han alterado muchas actividades dentro del sistema político, económico y social. La sociedad de la información y del conocimiento que nace con la revolución tecnológica conlleva un cambio en las estructuras comunicativas y, por ende, educativas. Según Esteve (2009):

La veloz transformación de nuestras sociedades industriales hacia los nuevos patrones de la sociedad del conocimiento plantea ya nuevas exigencias de adaptación a nuestros sistemas educativos. La irrupción de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación abre nuevas posibilidades y plantea nuevas exigencias para diseñar el aprendizaje del siglo XXI, basándonos no en tradiciones ancestrales sino en análisis científicos y en nuevos planteamientos metodológicos (p. 2).

Todo el marco teórico apoya nuestra idea de la necesidad de programar desde la investigación-acción para deshacernos de la idea del poder constrictor del currículum y las fuerzas políticas e institucionalizadas. Retomar la idea del profesor-investigador que tanto auge tuvo hace dos décadas es una posibilidad para crear el cambio que los centros educativos necesitan. Nosotros no perdemos una visión positiva de la cuestión, a pesar de la obstaculización de las diferentes reformas educativas puestas en marcha, del desgaste psicológico de una buena parte de profesores, de la influencia sometida al poder económico de las editoriales y de la desvirtuación social de la profesión del

docente. Por ello, nos preguntamos si la actividad del profesor-investigador, concepción asentada desde una perspectiva teórica desde el ámbito universitario, puede realizarse dentro de los niveles de secundaria, confluyendo así dialécticamente la teoría y la práctica.

3. Fundamentación teórica

Después de haber contextualizado la cuestión de la investigación-acción, hemos establecido nuestro punto de anclaje para nuestra propuesta metodológica. Creemos que el profesor-investigador tendría que encontrarse dentro de las aulas de secundaria. Con este trabajo intentamos acercar la teoría a la práctica docente para evidenciar a través de nuestra unidad didáctica e investigación de la misma si esto es posible.

3.1 *The Flipped Classroom* o aula invertida

Este método de enseñanza-aprendizaje se basa en la asimilación de los conceptos por parte del alumno antes de llegar a clase. Es decir, el alumno ve el contenido de la asignatura a través de documentos audiovisuales para después ponerlo en práctica en clase. Así pues, se trata del proceso inverso de la enseñanza tradicional, donde la teoría se explica en clase y luego los alumnos tienen que hacer una serie de ejercicios en casa. Con esta metodología nos centramos en el alumno y en su implicación activa. El profesor actúa como mediador y guía en este aprendizaje.

Tourón et al. (2014) afirman que actualmente lo importante no es lo que se enseña sino cómo se enseña y qué es lo que se aprende. El alumno es quien debe aprender a recopilar información para transformarla en un conocimiento que sea significativo y funcional.

Ya no se trata de transmitir contenidos que por otra parte pueden estar desfasados en poco tiempo, sino de fomentar hábitos intelectuales. Aquí reside una de las claves y el mayor de los retos del sistema educativo en una sociedad en la que los resultados fáciles a corto plazo priman sobre cualquier otra consideración (p. 11).

Estos autores establecen la siguiente tabla entre los modelos centrados en el profesor y los modelos centrados en el alumno, como es nuestro caso:

Modelo centrado en el profesor	Modelo centrado en el estudiante
El conocimiento se transmite del docente a los estudiantes.	Los estudiantes construyen el conocimiento mediante la búsqueda y síntesis de la información integrándola con competencias de comunicación, indagación, pensamiento crítico, resolución de problemas, etc.
Los estudiantes reciben la información de un modo pasivo.	Los estudiantes están implicados activamente en el aprendizaje.
El énfasis se pone en la adquisición de conocimiento fuera del contexto en el que este va a ser utilizado.	El énfasis se pone en cómo utilizar y comunicar el conocimiento de modo efectivo dentro de un contexto real.
El rol del profesor consiste esencialmente en ser un proveedor de información y un evaluador.	El rol del profesor es asesorar y facilitar. El profesor y los estudiantes evalúan conjuntamente.
Enseñanza y evaluación se separan.	Enseñanza y evaluación están entrelazadas.
La evaluación se utiliza para monitorizar el aprendizaje.	La evaluación se utiliza para promover y diagnosticar el aprendizaje.
El énfasis se pone en las respuestas correctas.	El énfasis se pone en generar mejores preguntas y aprender de los errores.
El aprendizaje “deseado” es evaluado indirectamente mediante la utilización de pruebas estandarizadas.	El aprendizaje “deseado” es evaluado directamente mediante la utilización de trabajos, proyectos, prácticas, portfolios, etc.
El enfoque se centra en una sola disciplina.	El enfoque suele ser interdisciplinar.
La cultura es competitiva e individualista.	La cultura es cooperativa o colaborativa y de ayuda.
Solo los estudiantes se contemplan como aprendices.	El docente y los estudiantes aprenden conjuntamente.

Tabla 1. Diferencias modelos, Tourón et al. (2014)

Con el método *the flipped classroom* se establece una mayor implicación del estudiante, ya que el alumno va a ser capaz de seguir las explicaciones en línea, a su ritmo y asumiendo la responsabilidad de su propio aprendizaje, pudiendo parar la explicación en el momento que considere o volviendo a reproducir el contenido. La relación e interacción del profesor con sus alumnos es más directa porque va a tener más tiempo para resolver dudas. Esto nos va a permitir tener más tiempo para dedicar a las categorías superiores establecidas por Bloom (2001). Hemos agrupado las diferentes categorías dependiendo del tipo de trabajo:

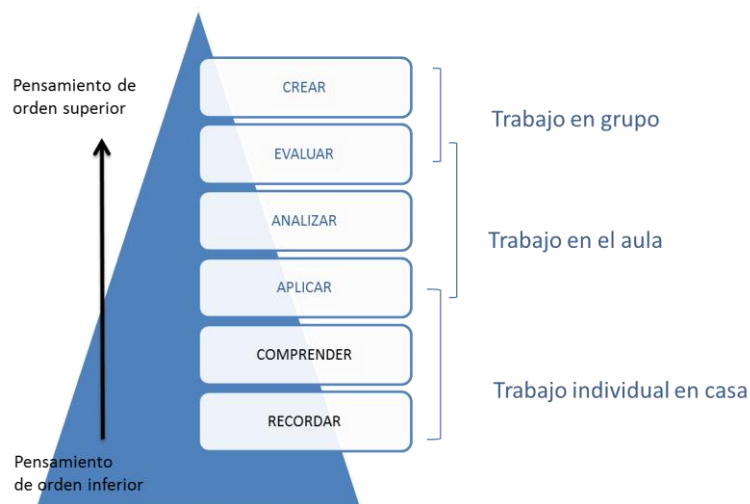


Figura 1. Taxonomía revisada de Bloom, Churches (2009)

Para invertir una clase debemos tener en cuenta diferentes factores. Primero debemos establecer unos objetivos para después decidir qué tipo de tecnología vamos a utilizar, podemos crear nuestros propios contenidos o hacer uso de otros existentes. Después debemos elegir dónde van a poder visualizar el contenido nuestros alumnos para que se responsabilicen y hagan un buen uso del material. Y por último, tenemos que crear un ambiente de trabajo en el cual los alumnos sean conscientes de que tienen que visionar el material antes de llegar a clase para poder realizar diferentes tareas y trabajar con sus compañeros.

En el manifiesto sobre la enseñanza inversa publicado en 2011 en el *Daily Riff*¹ los autores afirman que «La clase inversa supone un desplazamiento intencional del contenido que ayuda a que los alumnos vuelvan a ser el centro del aprendizaje en lugar de un producto de la escolarización». Este enfoque metodológico es relativamente novedoso y por eso no existe una visión científica ni una extensa bibliografía, sobre todo en español. Pese a ello, contamos con algunos estudios que confirman la eficacia de este enfoque metodológico (véase Anexo I), así como también encontramos repositorios de prácticas llevadas a cabo por profesores a través de investigaciones empíricas en este campo, sobre todo en Estados Unidos, a partir de la experiencia de los profesores Jonathan Bergmann y Aaron Sams en 2007. Por otra parte, también existe la organización sin ánimo de lucro *Flipped Network* donde se identifica cuatro factores esenciales del modelo de aprendizaje: ambiente flexible,

¹ El manifiesto original se encuentra en: <http://www.thedailyriff.com/articles/the-flipped-class-manifest-823.php>

cultura de aprendizaje, contenido intencional y educadores profesionales. En España también hay algunos profesores implicados con este enfoque metodológico, podemos encontrar la página *theflippedclassroom.es* o comunidades virtuales como *flippedEABE* donde se comparten contenidos y materiales para llevar a cabo en clases de diferentes materias a través del aula invertida. Al revisar el material hemos llegado a la conclusión de que no existe un aula invertida igual pese a que las investigaciones hayan conseguido unos resultados favorables, no hay un paradigma exacto para invertir una clase ya que las variables dependen de sus condicionantes: tipo de aula, tecnología disponible, características del grupo de alumnos, objetivos perseguidos, contenido didáctico, etc. Por ello, cada docente debe investigar su aula para poder invertir su clase.

Ahora bien, no podemos pensar que este enfoque metodológico se va a convertir en la respuesta a todos los problemas por los que la educación está pasando, sino como bien apunta Tourón (2013) «El *Aula Flipped* es una parte de un ciclo de investigación o instrucción amplio, no es una panacea o fórmula mágica independiente para la instrucción. Se solapa con otras herramientas de enseñanza». Sin embargo, sí es cierto que a través de él podemos tener un gran impacto en el aprendizaje de los alumnos y esto es lo que vamos a intentar evidenciar en la implementación de nuestra unidad didáctica.

4. Contextualización

4.1 El centro

El Instituto de Educación Secundaria Miralcamp se encuentra ubicado en Vila-real, pueblo situado a tan solo unos 10 kilómetros de la capital, en el sureste de la provincia de Castellón, en la comarca de la Plana Baja. Según el Instituto Nacional de Estadística existe una población de 50.306 habitantes y se estima que los adolescentes de una edad comprendida entre 10 y 19 años son un total de 5.575. La estructura económica se basa en la agricultura y en la industria; a partir de los años 60 nace un periodo de industrialización, con metalurgia, material de construcción, maquinaria agrícola y,

sobre todo, una creciente y variada producción azulejera que asentaron las bases de la economía actual.

El centro se puso en marcha en 1980 como Instituto Nacional de Formación Profesional de Vila-real, y está ubicado en la calle Miralcamp, a las afueras de la ciudad en la zona oeste. Justo al lado de la parcela que ocupa el Instituto, se encuentra la ciudad deportiva del F.C. Villarreal, con una residencia para jóvenes futbolistas en edad escolar con capacidad para unos 90 residentes. El centro tiene en la actualidad 964 alumnos, repartidos en las diferentes enseñanzas: 410 en ESO, 111 en Bachillerato, 205 en Ciclos Formativos de Grado Medio, 189 de Grado Superior y 49 en Programas Formativos de Cualificación Básica. El alumnado de ESO proviene en su mayoría de los dos centros adscritos de Enseñanza Primaria que se encuentran en las inmediaciones de este IES, el CEIP Concepción Arenal y el CEIP Carlos Sarthou. El 10% aproximadamente de los alumnos proviene de la Residencia de la Ciudad Deportiva del Villarreal C.F. En cuanto a alumnado extranjero, hay un 22% en ESO, un 6% en Bachillerato y un 9% en Ciclos Formativos. El Instituto cuenta con 96 docentes, 89 de ellos están a jornada completa, 3 comparten su horario con otro centro y 4 son especialistas de FP. Un 63% del profesorado tiene plaza definitiva.

4.2 El grupo

La característica principal de los dos grupos de primero de bachillerato con los que hemos trabajado es la heterogeneidad. Encontramos diferentes perfiles de alumnado, tanto por su nivel cultural como por los diferentes ritmos de aprendizaje. En estos cursos conviven alumnos de diferentes nacionalidades y de diferentes zonas geográficas: Marruecos, Argelia, Japón, Rumanía, Cádiz, Murcia, Córdoba y Valencia.

La idiosincrasia de este instituto es especial, ya que en las aulas encontramos a jóvenes de la ciudad deportiva del Villarreal Club de Fútbol. Una parte importante de estos alumnos no quiere estudiar porque solo piensa en mejorar en el ámbito deportivo y se convierten en alumnos disruptivos. Sin embargo, desde la ciudad deportiva les obligan a acudir a clases, tanto es así que si cometen alguna falta o les ponen una amonestación, también son sancionados económicamente en la ciudad deportiva.

Estos alumnos con sus interrupciones ralentizan el ritmo natural de la asignatura. Los profesores no saben qué hacer con ellos y acaban por no prestarles atención, sentados en el fondo de la clase pasan las horas durmiendo, hablando o mirando a través de la ventana.

En el grupo de Bachillerato A nos encontramos con veintiséis alumnos, pero solo asistieron a clase veintitrés alumnos. De estos últimos, cuatro de ellos decidieron dejarse la asignatura, ya que al tener las dos primeras evaluaciones suspendidas no quisieron ser evaluados. Sin embargo, decidieron participar en la realización del trabajo central ya que consideraban que era interesante. También encontramos tres alumnos de la ciudad deportiva, uno de ellos es un alumno disruptivo que conseguimos captar con nuestra metodología y el cual obtuvo una buena calificación. En este punto nos dimos cuenta de que la predisposición para con la materia había cambiado, la actitud de los alumnos era positiva.

El grupo de Bachillerato B está formado por treinta y un alumnos pero solo asistieron veintisiete. Encontramos un alumno de Marruecos que tiene ciertas dificultades con la lengua y otro alumno con problemas familiares que hacen que sea un alumno disruptivo. También nos encontramos con cinco alumnos de la ciudad deportiva, dos de ellos son disruptivos y con los cuales no pudimos trabajar, ya que la tutora no les dejó participar. De los tres restantes, dos de ellos son alumnos implicados y el último conseguimos motivarlo para realizar algunas de las tareas. Un alumno no asistió a la primera semana de clase, pero pudo adaptarse a la clase gracias a la metodología propuesta. Por último, dos alumnos no quisieron participar porque habían decidido dejar de estudiar bachillerato.

5. Programación: unidad didáctica

5.1 Problemática y justificación

La unidad didáctica ha sido elaborada con el fin de acercar una metodología diferente al aula de los alumnos de 1º de Bachillerato para conseguir unos mejores resultados, tanto de enseñanza como de aprendizaje. En la fase de observación de las prácticas

vimos cómo las clases que recibían estos alumnos eran totalmente expositivas, así el aprendizaje era pasivo y el tedio que generaba la asignatura era palpable. En este punto reside la situación problemática que obstaculiza la práctica.

Así pues, antes de desarrollar la unidad didáctica propuesta, realizamos un cuestionario (véase Anexo II) para investigar la situación en la que se encontraban los alumnos, saber qué opinaban sobre las clases de Lengua y Literatura y el uso que hacían de las nuevas tecnologías. El cuestionario era anónimo para que los alumnos pudieran responder con sinceridad; y voluntario, aunque todos los alumnos quisieron participar. El cuestionario está compuesto por diez preguntas, la primera es una pregunta cerrada con varias alternativas de respuesta y excluyentes, las siete siguientes son también cerradas pero dicotómicas y excluyentes; la penúltima son dos cuestiones abiertas y enlazadas por el mismo tema donde los alumnos pueden desarrollar su opinión sobre la asignatura y la última, es de asignación de puntaje.

Como podemos observar en los resultados obtenidos todos los alumnos utilizan internet a diario, la mayoría está conectado cuatro o más horas a la red. El dispositivo más utilizado es el teléfono móvil, tan solo dos encuestados no tienen conexión en su aparato, sin embargo, posiblemente se conecten a alguna red WIFI a lo largo del día, ya que casi todos tienen internet en casa. El porcentaje de usuarios de *Facebook*, de *Whatsapp* y de correo electrónico también es elevado.

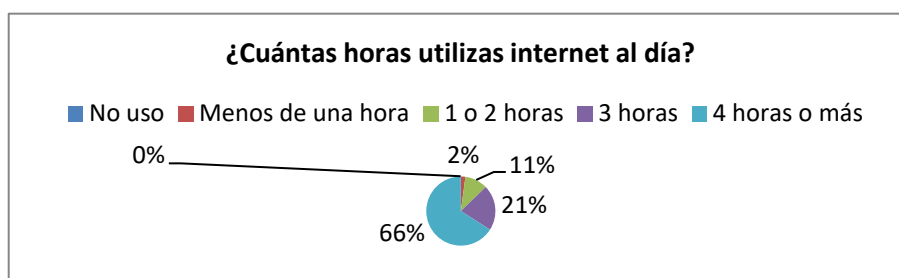


Figura 2. Resultado cuestionario

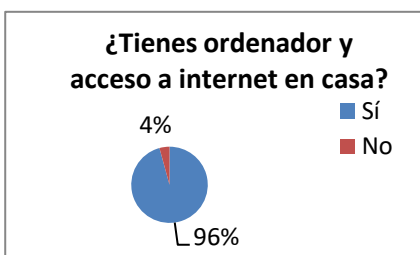


Figura 3. Resultado cuestionario



Figura 4. Resultado cuestionario

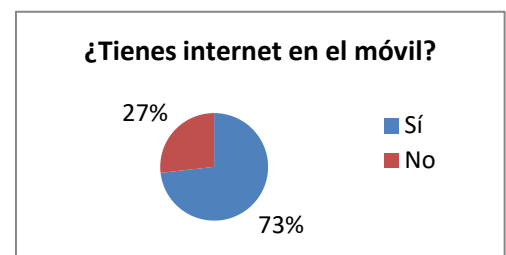


Figura 5. Resultado cuestionario

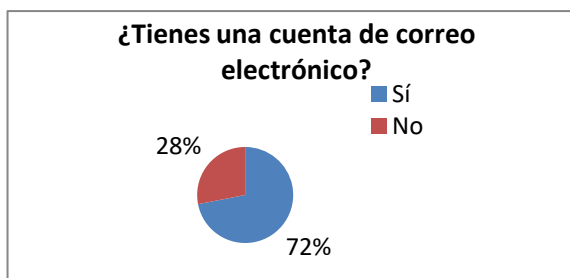


Figura 6. Resultado cuestionario

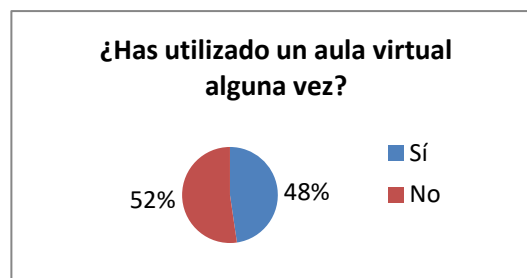


Figura 7. Resultado cuestionario

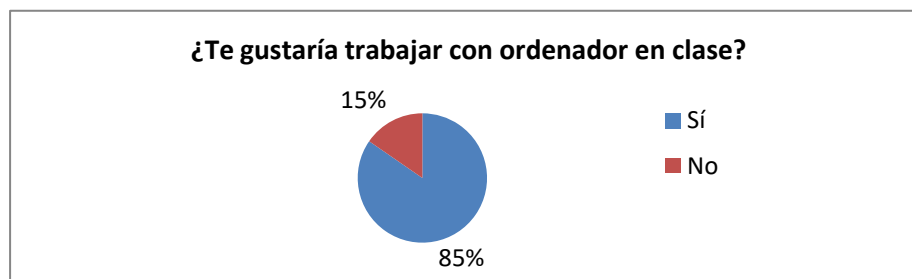


Figura 8. Resultado cuestionario

En cuanto a la cuestión sobre el uso del aula virtual, los porcentajes están bastante igualados. Aquellos que han tenido contacto con alguna plataforma virtual lo han hecho desde la asignatura de tecnología. Esto es un factor que influirá en el uso del aula virtual que nosotros proponemos para la asignatura, ya que los alumnos que no están familiarizados con estos entornos virtuales van a tener que pasar por una fase de adaptación. No obstante, casi todos los alumnos están interesados en trabajar con ordenador en el aula.

En relación a la pregunta sobre qué les gustaría hacer en la asignatura y qué aspectos mejorarían, los resultados obtenidos son una crítica a la metodología utilizada por la profesora; afirman que les gustaría tener clases más dinámicas, sobre todo de literatura. Les gustaría realizar más prácticas y no centrarse tanto en la teoría, dejar de leer y subrayar el libro para hacer las clases más interactivas. Quieren practicar ejercicios de escritura, trabajar con internet, trabajar en grupo, debatir, realizar trabajos y exposiciones, participar en clase y aprender a expresarse mejor. Consideran que las clases serían más amenas y prestarían más atención si la metodología fuera diferente. También quieren trabajar temas actuales que tengan aplicación en la vida cotidiana.

Por último, queríamos conocer el nivel de satisfacción que tenían los alumnos con el grupo. En el Bachillerato A la nota media es de un 8,3 y en el Bachillerato B de un 7,1. Los alumnos están integrados en su grupo y se sienten cómodos, aunque algunos están descontentos con una minoría de compañeros que suele ralentizar el ritmo de las clases debido a una actitud pasiva e irrespetuosa.

Todos estos datos nos ayudaron a dar forma a nuestra propuesta didáctica teniendo en cuenta lo que demandaban los alumnos. Consideramos que es muy importante tener presente la opinión de los alumnos a la hora de programar nuestra unidad didáctica, ya que si los datos hubiesen sido desfavorables no podríamos haberla llevado a cabo.

5.2 Propuesta metodológica – Diagnóstico

Nuestra propuesta parte de la investigación llevada a cabo a través del cuestionario realizado por los alumnos y de la fase de observación realizada las dos primeras semanas que estuvimos en el instituto, donde nos centramos en aquellos factores y comportamientos que debíamos cambiar; esto nos va a permitir formular estrategias de acción para intentar resolver los problemas encontrados.

Factores diagnosticados	Estrategias de acción
La disposición de las mesas es siempre igual, para todas las asignaturas. Los alumnos están sentados por parejas, estas parejas han sido formadas por la tutora del grupo. Esta disposición única intenta mantener un orden pero no favorece el enseñamiento-aprendizaje.	Establecer un orden diferente para poder trabajar en parejas o grupos. Cambiar el entorno del aula para encontrar un ambiente que propicie una interrelación efectiva entre todos los miembros.
No es habitual que los alumnos participen en clase. Los alumnos mantienen un mínimo de respeto, sin embargo hay algunos alumnos disruptivos o pasivos.	Incentivar la participación en clase mediante otra metodología. Intentar motivar a los alumnos disruptivos para que formen parte del grupo clase.
Las clases son totalmente expositivas.	Enfatizar la práctica. Proponer una metodología diferente.

La profesora dice lo que tienen que subrayar en el libro. No suelen emplear tiempo en realizar ejercicios. Los alumnos memorizan el temario para el día del examen.	Acentuar el aprendizaje cooperativo, invitar a reflexionar, potenciar el pensamiento crítico. Llevar la asignatura fuera de clase, en entornos virtuales donde los alumnos se sienten cómodos.
---	--

Tabla 2. Factores detectados y estrategias de acción.

Nuestra visión de profesor-investigador nos obligó a hacernos las siguientes preguntas con el fin de dar respuesta a los alumnos que demandaban un cambio y a cuestionarnos también la figura del profesor.

5.2.1 ¿Qué queremos enseñar?

En una reunión con la tutora de prácticas decidimos el tema que íbamos a trabajar en nuestras clases. La tutora se rige por el temario del libro, por lo tanto tuvimos que adaptarnos a esto. La lección que había que impartir en el periodo que teníamos que realizar las prácticas era el Barroco, tema 12 del libro: poesía barroca. Así pues, ojeando las páginas del manual nos dimos cuenta de que toda esa teoría debía ser reformulada. Decidimos trabajar a Quevedo, Góngora y Lope de Vega de una forma diferente. La línea de trabajo que normalmente realizan en la parte de literatura se corresponde con una exposición de la profesora, después subrayan las partes del libro que la profesora considera importantes y a veces, si queda tiempo, realizan alguna lectura de un fragmento de texto. Sin duda, estos ejercicios mecánicos no invitan a motivar al alumno. Por lo tanto, decidimos cambiar totalmente la metodología.

Actualmente, las tecnologías de la información y del conocimiento son una de las herramientas que nos pueden ayudar a dinamizar nuestras clases, ya que los hábitos de escritura y de lectura han revolucionado nuestra forma de comunicarnos con el mundo. Este hecho se ve reflejado también en las aulas. Por ello, no debemos obviar esta posibilidad, ya que internet nos brinda la oportunidad de conocer y compartir nuevos recursos educativos. El libro de texto como único soporte de trabajo ha quedado obsoleto, los profesores debemos preguntarnos qué es lo que queremos enseñar y cómo lo vamos a hacer, para conseguir un aprendizaje significativo.

Pero las TIC hay que verlas también con otra perspectiva: modifican y amplían los objetivos de la escuela en cuanto a la enseñanza de las habilidades lingüístico-comunicativas, es decir, obligan a reflexionar sobre los nuevos retos de la alfabetización. La ingente y caótica información disponible en internet, la fragmentación de los textos y los múltiples recorridos que el lector puede trazar según sus intereses, la posibilidad de interactuar en los nuevos medios de comunicación, la participación activa de los usuarios en la elaboración de contenidos en blogs y wikis, la interacción en foros y redes sociales... Todo ello está modificando profundamente el modo de leer, de escribir y de conversar y, con ello, las habilidades para actuar con el lenguaje en los diferentes ámbitos sociales. (Zayas, 2011, p.140).

Partimos del enfoque comunicativo del aprendizaje, por lo que nuestro objetivo ante cualquier tarea es que el alumnado aprenda a expresarse y comunicar, así como comprender los diferentes géneros y saber reproducirlos, tanto de forma oral como escrita. Además, lo trabajaremos por tareas, las cuales van a permitir al alumnado utilizar sus conocimientos previos (tanto centrados en la lengua y literatura, como en otras herramientas e inferencias de otras asignaturas) como base de partida para elaborar sus trabajos. Mediante este enfoque por tareas, conseguiremos que el alumnado sea quien vaya consiguiendo por sí mismo los conocimientos necesarios para realizarlas y que aprendan a ser autónomos en su aprendizaje.

5.2.2 ¿Cómo vamos a enseñar?

Según Esteve (2011), el docente en el transcurso de su etapa de estudiante, a través de sus experiencias, se ha forjado una imagen de lo que es aprender y enseñar Lengua y Literatura. Por ello, no podemos entender nuestra formación como un proceso acumulativo de conocimientos, sino como un desarrollo integral de uno mismo. Partiendo de esta idea, nos acercamos al concepto del docente investigador, el cual tiene que desarrollar una mirada analizadora y, por ende, crítica y reflexiva. El docente debe ser consciente de los cambios que se producen en la sociedad, de la idiosincrasia de los nativos digitales que son sus alumnos y reciclarse con un continuo aprendizaje, acercándose a los teóricos, adoptando nuevas estrategias de enseñanza,

interesándose por nuevas propuestas metodológicas, adentrándose en la sociedad de la información, el conocimiento y las tecnologías. Asimismo, el docente debe compartir sus dudas y observaciones para desarrollar proyectos que puedan beneficiar diferentes acciones pedagógicas.

Tenemos que tener presente que no estamos solos, existen muchos repositorios de recursos y experiencias educativas que nos pueden ayudar y orientar. Por ejemplo, en la página web de Lara Tíscar (periodista, investigadora y formadora de profesores en comunicación digital) podemos encontrar muchos materiales y artículos que nos guíen y nos mantengan actualizados. En uno de sus artículos comparte la transcripción de una ponencia de Henry Jenkins quien afirma que «la competencia digital es aprender nuevas habilidades, para hacer grandes cosas y para participar en la sociedad». Así pues, no podemos entender la educación separada del devenir de la sociedad, sino que debemos ser intermediarios en esa “microsociedad” que se forma en los centros, fiel reflejo de la realidad del momento. En consecuencia, nos gustaría destacar que el uso de las TIC en el aula es fundamental para no alienar a nuestro alumnado de aquellas realidades sociales que viven. Asimismo, el trabajo con las herramientas y recursos tecnológicos les permite hacer un uso de forma académica y no solo para gestionar su tiempo libre.

Además, estamos ante una situación favorable para la innovación ya que el currículo de la asignatura de Lengua y Literatura nos abre las puertas del enfoque comunicativo en el cual, además de trabajar los aspectos gramaticales y literarios, también hay cabida para los diferentes usos lingüísticos y comunicativos de la sociedad. Según Zayas y Camps (1993) «la innovación parte de la práctica reflexiva que busca respuestas en las investigaciones de las distintas ciencias implicadas y en la reformulación de propuestas prácticas como respuesta a los problemas detectados» (p. 6).

Lo que buscamos es que los alumnos produzcan textos (orales y escritos) a través de diferentes tareas y reflexiones que ayuden a aprender y a aprehender, tanto el conocimiento como a crear conciencia de aprendizaje, es decir, se intensifica la

competencia de aprender a aprender, favorece la evolución progresiva y el alumno tiene una participación activa.

Por otro lado, nos hemos centrado en el modelo pedagógico *The Flipped Classroom*, donde se transfiere el trabajo de determinados procesos de enseñanza que habitualmente se producen en el aula para sacarlos fuera de ella y utilizamos el tiempo de clase para realmente explotar al máximo el proceso de aprendizaje del alumno. En otras palabras, el aula invertida es aplicar el sentido común a lo que es la educación del siglo XXI, utilizar las nuevas tecnologías para que el papel del profesor sea más relevante y la actividad del alumno más rica. Así, las tareas y trabajos que implican unos niveles cognitivos de orden inferior pueden ser realizados en casa a través de vídeos, infografías o textos. El alumno toma contacto con los contenidos para después poderlos trabajar en profundidad en clase.

El proceso de enseñanza-aprendizaje, involucra múltiples aspectos que le impregnan laboriosidad a la tarea educativa. Tal aseveración adquiere fuerza en el contexto actual, donde los cambios tecnológicos exigen el desarrollo de nuevas competencias, primordialmente para el profesor que debe actualizar su cátedra, promover la alfabetización digital entre los estudiantes y la apropiación de habilidades de aprendizaje permanente, entre una generación que se beneficia con la inmersión al uso cotidiano de las TIC. Es en dicho escenario donde la generación de modelos educativos apoyados en el uso de la tecnología (modelos tecno-pedagógicos o tecno-educativos) se abre paso (Martínez-Olvera et al., 2014, p. 156).

Con este método nos centramos en el alumno, más allá de los contenidos y las herramientas. Así, ponemos al alumno en el centro del aprendizaje con unas técnicas didácticas basadas en herramientas y recursos tecnológicos que lo hagan posible. Seleccionamos contenidos propios o de otros autores para alinearlos con los contenidos curriculares y pedagógicos. Partimos de una indagación de lo que los alumnos saben para orientar el aprendizaje desde ese conocimiento previo, mejoramos la participación del alumnado, posibilitamos al alumno su propio ritmo de aprendizaje, lo que nos permite diseñar tareas más significativas.

5.2.3 ¿Con qué herramientas y recursos?

Edmodo

Es una plataforma educativa, un aula virtual cuya interfaz se asemeja a una red social. Por lo tanto, cuenta con las ventajas de este tipo de páginas, pero sin los peligros que las redes sociales abiertas pueden presentar, ya que *Edmodo* es una herramienta gratuita donde pueden registrarse los menores. Permite crear un grupo cerrado para compartir el contenido que queremos trabajar con los alumnos, proponer tareas, escribir mensajes, crear debates, colgar enlaces y documentos, etc. Esta red privada nos va a permitir establecer interacciones con nuestro alumnado de forma rápida y eficaz a través de internet.

A pesar de que el IES Miralcamp cuenta con un aula virtual, los alumnos no están habituados a entrar en ella, salvando las clases de tecnología. Por ello, decidimos utilizar *Edmodo*, ya que este tipo de plataformas nos ayudan a proporcionar el material y el contenido de una forma segura. Los alumnos van a tomar como referencia este entorno virtual donde podrán observar las tareas asignadas, realizar un seguimiento de sus calificaciones e intercambiar e interactuar con sus compañeros y la profesora. También a través de ella vamos a poder atender a los alumnos de manera individualizada, ya que muchas veces el tiempo en clase es limitado. Así, concebimos el aula virtual como una prolongación del aula física.

Fakebook

Classtools.net es una plataforma digital que nos ofrece la posibilidad de crear juegos, actividades y ejercicios a través de diferentes recursos. De entre todas las plantillas existentes hemos seleccionado la de *Fakebook* para trabajar el movimiento del Barroco con nuestros alumnos a través de la creación de un perfil de uno de los tres autores asignados a cada pareja o grupo (Góngora, Quevedo y Lope de Vega). Esta herramienta es muy similar a la red social *Facebook* pero tiene un uso didáctico, ya que pertenece a la web 2.0 y su mayor diferencia es que no se puede interactuar con otras personas realmente. Las interacciones son simuladas por el autor o autores de la página. Por lo tanto, no se trata de una web semántica sino de un simulador de realidad virtual.

El proyecto central y con más peso en la evaluación que realizaron los alumnos es una representación ficticia de un perfil de *Facebook*. Los alumnos, después de recopilar información sobre el autor, tuvieron que transformarla para generar contenido. De esta manera conseguimos que los alumnos interioricen a su autor e intenten plasmar el pensamiento del s.XVII a través de una herramienta del s.XXI. En esta fase los alumnos se convierten en Góngora, Quevedo o Lope de Vega.

Thinglink

Es una herramienta online que nos permite convertir una imagen en un gráfico interactivo. La utilizaremos para la actividad de búsqueda de información sobre un autor determinado y sobre las características del Barroco. *Thinglink* permite compartir el contenido en otros entornos, en nuestro caso utilizaremos el aula virtual *Edmodo*. Dado que los alumnos se sienten atraídos por los recursos visuales, hemos decidido utilizar este medio que nos va a permitir centrar todos los materiales seleccionados previamente por la profesora en una sola imagen, intentando así acercarlos a un aprendizaje más significativo. Los alumnos podrán pinchar en las diferentes etiquetas donde encontrarán enlaces de vídeos, imágenes y fuentes para recopilar la información necesaria para realizar su actividad.

Documentos de *Google*

Google nos permite trabajar de manera online con documentos que quedan guardados en nuestra cuenta personal, de este modo se convierte en un usb virtual. Para nuestras exposiciones orales utilizaremos las plantillas de presentaciones que nos ofrece este servidor. También las compartiremos a través del aula virtual para que los alumnos puedan consultarlas en todo momento.

Power Point y Prezi

Los alumnos podrán realizar sus presentaciones orales con ayuda de estas herramientas. A diferencia de *Power Point*, *Prezi* se caracteriza por una interfaz gráfica con zoom, existen plantillas generadas y es un documento virtual.

Twitter

Es una red social para enviar mensajes con una capacidad límite de 140 caracteres. También se pueden adjuntar pequeños vídeos e imágenes. Los alumnos la utilizarán para la actividad “¡Miralcamp, quiero llenarte a versos!” donde colgarán las evidencias de su trabajo y podrán valorar la repercusión mediática. El fin es llevar el contenido del Barroco fuera del aula, acercándonos así a la sociedad.

Tubechop

Tubechop es el programa que hemos utilizado para cortar los trozos de vídeos que nos interesa que vean los alumnos por su carácter didáctico, creando así píldoras informativas sobre el contenido a tratar. El material lo insertamos dentro de los *Thinglinks*.

5.3 Diseño Propuesta

5.3.1 Contenidos

Concepción de la poesía barroca desde tres vertientes.

Contenidos conceptuales:

- Contexto del Barroco dentro del esquema literario. Contraposición con el Renacimiento.
- Los tópicos literarios principales del Barroco: *Tempus irreparabile fugit, Ubi sunt, Carpe diem, Memento mori, Homo homini lupus, Amor post mortem*.
- Ideas que surgen con el movimiento: el vacío del ser humano, el desencanto, el pesimismo, el amor desgarrador y el tiempo como destructor.
- Características del Barroco: contexto histórico, social y cultural.
- Autores y obras principales de la etapa: Luis de Góngora, Francisco de Quevedo y Lope de Vega.
- Principales características del conceptismo y el culteranismo.
- Temática, métrica y forma de algunos poemas.
- La exposición oral.

Contenidos procedimentales:

- Búsqueda de información sobre el Barroco.

- Identificación de la temática, los tópicos y el lenguaje utilizado a través del análisis de los poemas “Amor constante más allá de la muerte” de Quevedo y “Mientras por competir con tu cabello” de Góngora.
- Síntesis de la información recopilada a través de un esquema.
- Realización de un perfil de *Fakebook* sobre uno de los autores.
- Elaboración de textos en formato de publicaciones del muro y búsqueda de imágenes y vídeos representativos para colgar en los perfiles de *Fakebook*.
- Realización de una presentación oral.
- Participación en una prueba-concurso para valorar lo que se ha aprendido del Barroco.

Contenidos actitudinales:

- Seguridad, confianza en sí mismo y autonomía personal.
- Potenciación de la toma de decisiones en la realización de las actividades.
- Conciencia del ritmo de aprendizaje.
- Colaboración, cooperación y trabajo en equipo.
- Importancia de la ayuda en situaciones en la que es necesaria. Interacción con el profesor.
- Respeto por el trabajo, el trabajo propio y por el de los compañeros.
- Participación en la creación de un buen clima de trabajo.

5.3.2 Objetivos

La materia Lengua Castellana y Literatura tiene como objetivo principal el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado, entendida en todas sus vertientes: pragmática, lingüística, sociolingüística y literaria. Plasmamos los objetivos generales que tienen una vinculación con nuestra propuesta. Están establecidos en el *Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato*.

Objetivos generales:

1. Consolidar una madurez personal y social que les permita actuar de forma responsable y autónoma y desarrollar su espíritu crítico. Con la metodología propuesta intentamos enfatizar y mejorar estos aspectos.

2. Utilizar con solvencia y responsabilidad las tecnologías de la información y la comunicación. El aula invertida nos permite trabajar a través de las nuevas tecnologías, por lo tanto los alumnos van a establecer un contacto directo, ya que su aprendizaje va a estar condicionado por estas.
3. Afianzar el espíritu emprendedor con actitudes de creatividad, flexibilidad, iniciativa, trabajo en equipo, confianza en uno mismo y sentido crítico. Los alumnos van a tener que tomar decisiones en todo momento, ya que van a ser los protagonistas de su aprendizaje, van a tener que trabajar la información para adaptarla a las diferentes tareas. Asimismo van a evaluar su propio trabajo y el de la profesora, adoptando una postura crítica.
4. Dominar, tanto en su expresión oral como escrita, la lengua castellana. Los alumnos van a tener que trabajar con diferentes textos, reelaborarlos y también realizarán una presentación oral.
5. Conocer y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo, sus antecedentes históricos y los principales factores de su evolución. El tema que van a tener que trabajar los alumnos de literatura barroca no solo se centra en sus autores y obras sino también en tener una visión del contexto político, social y cultural de la época.

Objetivos específicos de la unidad didáctica:

1. Trabajar la competencia digital a través de las herramientas y recursos propuestos.
2. Desarrollar la capacidad emprendedora. De su ingenio depende tener un buen resultado porque tienen unos ítems a seguir, plasmados en una rúbrica que los alumnos conocen antes de empezar sus proyectos.
3. Desarrollar la competencia lingüística a través de los textos elaborados en las publicaciones. Transformar la información que encuentren.
4. Trabajar en grupo y distribuirse el trabajo: saber quién va a buscar frases, quién va a buscar imágenes o las propuestas que consideren.
5. Valorar las posibilidades del uso de las TIC en la enseñanza-aprendizaje de la asignatura.
6. Concienciar sobre el aprendizaje significativo y ser partícipe del mismo.

7. Trabajar a través de un entorno virtual.
8. Motivar a través de la práctica.
9. Aproximar el lenguaje de las redes sociales desde una perspectiva didáctica.
10. Asimilar la importancia de las situaciones comunicativas en un entorno educativo a través de la exposición.
11. Reforzar la expresión escrita y la oralidad.
12. Respetar los criterios de corrección lingüística.
13. Potenciar la autonomía y el trabajo colaborativo.
14. Desarrollar una actitud crítica a la hora de evaluar a sus compañeros, a la profesora o a uno mismo.
15. Obtener una imagen global del contexto social, político y cultural del s.XVII, del movimiento literario barroco y de sus poetas españoles más representativos.

5.3.3 Competencias

A efectos del *DECRETO 87/2015, de 5 de junio, del Consell, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunitat Valenciana*, las competencias del currículo son las siguientes:

a) Comunicación lingüística

La asignatura de Lengua Castellana y Literatura contribuye en esencia a la adquisición de esta competencia, ya que la comunicación forma parte de la convivencia en un aula y por ende, de la sociedad. El planteamiento didáctico intenta reforzar las habilidades lingüísticas, acercando al alumnado a situaciones de aprendizaje diferentes y en cierta manera ligadas a la realidad social actual. Además, el alumno, al mismo tiempo que aprende a comunicarse, aprende a elaborar argumentaciones basadas en evidencias y aprende a cooperar a través de la realización de trabajos en grupo fortaleciendo la empatía.

b) Competencia digital

Esta competencia vamos a fortalecerla a través del uso creativo, crítico y seguro de las tecnologías de la información y la comunicación. Por otro lado, también implica la

adquisición de una serie de conocimientos y habilidades, ya que los alumnos van a trabajar en entornos virtuales y con nuevas herramientas y recursos a través de internet. Incidimos en la importancia del acceso a las fuentes y al procesamiento de la información. En este punto la habilidad de la comprensión oral y lectora contribuye a la destreza relacionada con la búsqueda de información, el acceso y el uso que se hace de ella con el fin de crear contenido académico. Por lo tanto, enseñamos a hacer un buen uso de la información en el ámbito digital.

c) Aprender a aprender

A través del enfoque de aula invertida vamos a potenciar esta competencia. En relación con el contenido vamos a desarrollar técnicas y estrategias que van a favorecer el conocimiento de los procesos de aprendizaje. Asimismo van a ser partícipes de su aprendizaje controlándolo y aceptando la responsabilidad que implica desarrollar las tareas propuestas.

d) Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor

Los alumnos tienen que ser conscientes de las diferentes situaciones de comunicación que se pueden dar. Por ello, el alumno debe saber elegir, planificar y gestionar su propio aprendizaje dentro del ámbito académico. Con las actividades intentamos promover el desarrollo de actitudes emprendedoras, la capacidad de pensar creativamente, la capacidad de resolución de problemas y la toma de decisiones, la participación, la habilidad para trabajar en equipo, el desarrollo del pensamiento crítico, fomentar el sentido de la responsabilidad, trabajar la autoconfianza, la evaluación y la autoevaluación.

e) Conciencia y expresiones culturales

Esta competencia implica conocer, comprender, apreciar y valorar con un espíritu crítico, con una actitud abierta y respetuosa, las diferentes manifestaciones culturales y artísticas. El fin es utilizarlas como fuente de enriquecimiento. Los alumnos van a aprender las características de un determinado movimiento artístico, observando la capacidad estética y creadora de diferentes autores y los diferentes códigos artísticos y culturales de una época.

Además de tener presente las competencias que rigen las leyes, nos gustaría hacer referencia a un decálogo sobre las competencias necesarias para enseñar, y que nos han servido como guía para diseñar nuestra unidad didáctica, establecido por Perrenoud (2007):

1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje.
2. Gestionar la progresión de los aprendizajes.
3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.
4. Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y su trabajo.
5. Trabajar en equipo.
6. Participar en la gestión de la escuela.
7. Informar e implicar a los padres.
8. Utilizar las nuevas tecnologías.
9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión.
9. Organizar la propia formación continua (pp. 17-133).

Esta propuesta del autor es un camino para nuestro futuro, puesto que estos preceptos nos ayudan a profesionalizar la figura del docente. Seguirlos nos aleja del aprendizaje memorístico y nos acerca al aprendizaje constructivista en el que se valora la comprensión y la reflexión. Nos hace creer en la enseñanza como método para desarrollar capacidades en los alumnos, como el desarrollo de la metacognición y la autonomía, y no solo para transmitir conocimientos. Nos hace valorar todos los agentes educativos que forman parte del sistema. Nos muestra la importancia de la participación activa del día a día en los centros y nos alienta a colaborar en equipo. *Grosso modo*, nos hace valorar nuestra profesión y nos invita a reflexionar sobre nuestra labor como docente. No ese docente aquel al que hacíamos referencia en otro punto del trabajo, y a quien, desafortunadamente, nos hemos encontrado en el periodo de prácticas, sino el profesor del siglo XXI que todos deberíamos ser, que cree en que las cosas pueden cambiarse, que no tiene miedo a equivocarse y para el que la innovación es la base de la evolución y desarrollo de una educación de calidad.

5.3.4 Temporalización y actividades

Hemos intentado realizar el mismo trabajo en los dos grupos, ya que impartíamos clases los mismos días pero en diferentes horas (véase Anexo III). Esto nos permitió observar el ritmo de aprendizaje, aunque las sesiones se desarrollaron con las expectativas esperadas, ajustándose a la programación de la unidad didáctica.

En la siguiente tabla detallamos las actividades propuestas:

1ª Sesión	Breve explicación del Barroco. Explicación del desarrollo de la unidad didáctica y el planteamiento metodológico. <ul style="list-style-type: none"> • Creación sesiones de Edmodo. • Asignación de autores. • Formación de parejas o grupo de tres. • Comentar en parejas dos poemas. • Trabajar en casa los vídeos y la información de <i>Thinglink</i>. • Tarea: realización de un breve comentario sobre las poesías “Amor más allá de la muerte” y “Por competir con tu cabello” para observar el conocimiento previo de los alumnos.
2ª Sesión	Los alumnos trabajan sobre el Barroco. Comparten con su pareja o grupo aquello que han visualizado en casa y buscan más información sobre el autor asignado. Realización de un mapa conceptual sobre el Barroco y su autor. Esto les ayudará a realizar el perfil de <i>Facebook</i> .
3ª Sesión	Explicación de la rúbrica de evaluación del proyecto: las evidencias, interacciones y los apartados que tienen que aparecer en <i>Facebook</i> . <ul style="list-style-type: none"> • Creación de cuentas. • Empezar a rellenar sus perfiles. • Tarea en casa: buscar imágenes y vídeos para poder colgar en sus perfiles.
4ª Sesión	Continuar con <i>Facebook</i> . <ul style="list-style-type: none"> • Tarea en casa: presentar el proyecto final de sus perfiles a través de <i>Edmodo</i>.
5ª Sesión	Explicación de cómo se hace una exposición oral. Rúbricas evaluación inter pares. Tarea: corrección de perfiles para mejorarlos. Tarea para casa: colgar los enlaces de sus <i>Facebooks</i> para que los compañeros puedan verlos. Visualización de los perfiles de los compañeros.
6ª Sesión	Trabajar la presentación oral: <i>Power Point</i> o <i>Prezi</i> . <ul style="list-style-type: none"> • Resolver dudas.
7ª Sesión	Exposición oral de los estudiantes y evaluación inter pares.

8ª Sesión	Exposición oral de los estudiantes y evaluación inter pares.
9ª Sesión	Prueba-concurso con un total de 17 preguntas de diferentes variantes en su formulación: verdadero/falso, opción múltiple, respuesta corta, rellenar huecos, unir elementos. Realización de una evaluación del profesor. Tarea para casa: recopilación de versos y realización de un cartel.
10ª Sesión	¡Miralcamp, quiero llenarte a versos! Colgar carteles y <i>twittear</i> comentarios. Actividad pensada para acercar el Barroco tanto a la comunidad educativa como a la comunidad virtual.

Tabla 3. Desarrollo de las sesiones

5.4 Aplicación propuesta

En esta parte ponemos en práctica las estrategias de acción a las que hacíamos referencia en la Tabla 2. Para poder llevar a cabo la actividad docente y la unidad didáctica tuvimos que pedir a jefatura de estudios un cambio de aula, pasamos del aula convencional a una sala de ordenadores que cuenta con 17 ordenadores, pantalla y proyector.

5.4.1 Desarrollo de las actividades

Continuando con la investigación en el aula, escogimos la herramienta del diario del profesor para evidenciar y evaluar el desarrollo de las actividades:

Sesión 1 - Viernes 22 de abril

En esta primera sesión expliqué a los alumnos el método de enseñanza-aprendizaje basado en *The Flipped Classroom*. Establecí con ellos un acuerdo de compromiso para con la propuesta metodológica. Los alumnos estaban emocionados e intrigados, ya que no sabían muy bien qué les estaba proponiendo. Les expliqué que esta metodología nace de sus opiniones, ya que intenté tener presente lo que demandaban en el cuestionario que realizaron las primeras semanas que estuve en el centro. Los alumnos se sintieron escuchados y ante esta justificación estuvieron predispuestos a aceptar el cambio.

Como no hay un ordenador por persona, los alumnos se pusieron en parejas para registrarse en la plataforma *Edmodo*, mientras ponían sus datos e insertaban el código de acceso al grupo expliqué para qué servía esta herramienta. Algunos alumnos tenían experiencia en entornos virtuales por lo tanto, no les costó asimilar la información. Al estar en parejas se ayudaban entre ellos. Cuando tuvimos esta parte finalizada, expuse brevemente las características del Barroco con el fin de aproximar y contextualizar el tema que íbamos a trabajar en las siguientes sesiones (véase Anexo IV). Además, expliqué las tareas que se iban a realizar. En la exposición, también comenté dos poemas que se convirtieron en la primera tarea que tendrían que realizar.

Los alumnos comentaron sus impresiones en pareja y realizaron una lluvia de ideas de los poemas que iban a trabajar. Lo que queríamos conseguir es que vieran lo que los autores querían transmitir a través de su poesía. Comenzaron a analizar estos aspectos y los plasmaron en un editor de textos, esta tarea tendrían que colgarla para ser evaluada antes de la siguiente clase. Al mismo tiempo que las parejas discutían, repartí entre ellas los autores que cada una iba a trabajar, Quevedo, Góngora o Lope de Vega. En el momento de la asignación del autor, la pareja debía enviar un mensaje a través del aula virtual en contestación a una publicación realizada un día antes del inicio de la clase, de este modo verificábamos las cuentas y al mismo tiempo nos servía para tener constancia de que habían asistido a clase y seguían el ritmo de las explicaciones.

Además del pequeño comentario de las poesías, en el aula virtual también podían encontrar la segunda tarea que sería necesaria para la siguiente sesión. Los alumnos en casa debían visualizar una serie de documentos y vídeos a través de *Thinglink*². En esta fase es cuando invertimos el aula, ya que la información la van a encontrar en estos enlaces, con la visualización de los mismos podremos trabajar en la siguiente clase. No les explico a los alumnos la herramienta de *Thinglink* puesto que quiero que la descubran por ellos mismos y empiecen a entender el sistema.

² Se pueden encontrar en:

<https://www.thinglink.com/scene/732990782339809281>, <https://www.thinglink.com/scene/732986828927270913>,
<https://www.thinglink.com/scene/732744899509616640>

Sesión 2 - Lunes 25 de abril

Como la sesión anterior tuvo lugar en viernes, los alumnos tuvieron tiempo para enviar los comentarios de las poesías, así como también para visualizar los enlaces colgados en el aula virtual. Durante el fin de semana emití algunos mensajes para recordarles las tareas y lo que íbamos a hacer en la siguiente sesión, obteniendo una participación elevada. Los comentarios fueron evaluados en el momento en que los alumnos los enviaban, con las correcciones pertinentes y la nota obtenida (véase Anexo V), ya que *Edmodo* tiene una aplicación para móvil que nos alerta en cada entrada, mensaje o archivo subido. Esto nos facilita la interacción con los alumnos. Este factor fue resaltado en esta sesión ya que los alumnos estaban sorprendidos de la inmediatez de mi respuesta. Los alumnos están acostumbrados a recibir las correcciones con retraso. Les expliqué que igual que ellos eran responsables con su trabajo, yo también tenía que serlo con el mío. La complicidad y el respeto por el trabajo del alumno es esencial para motivarlos.

Empezamos la clase intercambiando opiniones sobre el contenido que habían trabajado en casa, resolvimos dudas y continuamos trabajando sobre el Barroco y el autor asignado. Algunos no habían terminado de visualizar sus *Thinglinks* y otros empiezan a buscar más información, ya que van a tener que realizar un mapa conceptual sobre el tema. En este punto vemos que los ritmos de aprendizaje y la implicación son diferentes en cada alumno. Como no les da tiempo a acabar el mapa conceptual en el que trabajaban, decidimos entre todos que esta tarea se acabaría en casa y que podían enviarla a lo largo de toda la semana. En días posteriores a esta sesión tuve que mandar una publicación para guiarles en la realización de los esquemas, ya que recibí mensajes pidiéndome ayuda. Para nuestra sorpresa, esta tarea que parecía fácil se les convirtió en un problema. Con el fin de resolver sus dudas les mostré un ejemplo realizado con una herramienta muy intuitiva que permite realizar mapas conceptuales en línea³. Este hecho me permitió enseñarles una herramienta que les podría ayudar para otras asignaturas.

³ Se puede encontrar en <https://www.text2mindmap.com/9UYDTsm>

Sesión 3 – Miércoles 27 de abril

En esta sesión les expliqué la rúbrica de evaluación del proyecto (véase Anexo VI): las evidencias, interacciones y apartados que tenían que aparecer en el *Fakebook* del autor que se les había asignado en la primera sesión. La rúbrica había sido colgada con antelación en el aula virtual, así los alumnos que tuvieron dudas las formularon en clase. Con esta forma de evaluar intentamos ser objetivos y nos permite dar información sobre todos los aspectos que se van a tener en cuenta en la corrección de los proyectos, los alumnos pueden ir autoevaluándose y pueden revisar sus trabajos antes de ser enviados.

Empezaron a rellenar sus perfiles guiándose por las anotaciones que habían ido recopilando, el mapa conceptual y los recursos y fuentes que ellos considerasen convenientes. Mientras los alumnos están trabajando en sus perfiles, puedo observar su trabajo y resolver dudas. Esta metodología me permite corregir a los alumnos de forma individualizada. El ambiente de trabajo es distendido y los alumnos están cómodos. Ya no hay alumnos disruptivos, aunque a veces encontramos a alguna persona entrando a páginas que no tienen relación con el tema. En estos casos les advertimos y cambian su actitud.

Al terminar la clase, una alumna de uno de los bachilleratos se acercó para decirme que se sentía frustrada, que no era buena con los ordenadores. La tranquilicé diciéndole que poco a poco lo iba a conseguir y que al no tener experiencia con el manejo de la tecnología le costaba un poco más adaptarse. En la sesión siguiente, mientras los compañeros trabajaban en su tarea, pude dedicarle diez minutos para resolverle todas las dudas y enseñarle el manejo de la interfaz. La alumna consiguió adaptarse.

Sesión 4 - Viernes 29 abril

En esta sesión los alumnos continuaron con sus perfiles y resolvimos dudas. Observaba la evolución de sus proyectos y les decía que pensarán lo maravilloso que hubiese sido que los poetas que estamos trabajando hubiesen tenido internet en su época, qué

escribirían y cómo lo harían. Tenía acceso a sus perfiles de *Fakebook*, ya que todos me facilitaron sus contraseñas. De este modo podía ir corrigiendo aspectos relevantes a lo largo de toda la semana. Los alumnos que querían continuar trabajando en casa tenían la posibilidad de hacerlo.

Al principio de la clase, un alumno de uno de los bachilleratos me informó de que era su primer día, ya que había faltado a clase dos semanas por motivos personales. Como el transcurso de la asignatura seguía sin problemas, estuve con él quince minutos explicándole el trabajo que ya habían realizado sus compañeros y el proyecto con el que estábamos en ese momento. Al invertir el aula, el alumno pudo adaptarse sin problema, además no tuvo ningún problema en el entorno virtual. Acordamos que la entrega de las dos primeras tareas las haría a lo largo de las dos semanas siguientes y para la siguiente sesión debía visualizar el material para poder comenzar con su perfil de *Fakebook*.

Sesión 5 - Lunes 2 mayo

Durante el fin de semana los alumnos pudieron visionar la presentación que iba a tener lugar este día, un vídeo sobre el tema y la rúbrica de evaluación inter pares (véase Anexo VII) de la siguiente tarea. Comenzamos la clase viendo un vídeo, se trataba de un ejemplo de cómo no debe hacerse nunca una exposición oral. Los alumnos empezaron a generar conocimiento viendo los errores que cometían los chicos que exponían. Supieron definir la estructura y remarcar los elementos que condicionan una buena presentación. Creamos un ambiente participativo y distendido. Después, hice una recapitulación de todo el contenido y expliqué la rúbrica de evaluación inter pares. Esta idea de evaluar a los compañeros les pareció muy interesante, pero a la vez se sentían un poco incómodos con la situación porque no querían sentirse criticados. Les expliqué que la rúbrica está muy detallada y que por lo tanto no había lugar para la subjetividad. Al final, quedaron convencidos.

Después, los alumnos empezaron a definir los esquemas de sus presentaciones. Cuando quedaban cinco minutos para acabar la clase con los alumnos de uno de los bachilleratos hubo un problema de electricidad y no pudimos continuar. Utilizamos

este tiempo para establecer una interacción personal, ya que querían saber qué estaba investigando. Este tiempo nos sirvió para acercarnos al alumno y saber cómo se sentían trabajando con esta metodología. Obtuvimos una gran aceptación, creían que estaban aprendiendo sin darse cuenta.

Sesión 6 – Miércoles 4 de mayo

En la sesión anterior decidimos que en casa podían visualizar los *Fakebooks* de sus compañeros, ya que creían que era interesante compartirlos en el aula virtual. En esta sesión lo que más me llama la atención de los dos grupos es que los alumnos están hablando entre ellos de los autores, de aspectos que consideran llamativos, los discursos generados giran en torno al Barroco. Mi tutora está sorprendida de que los alumnos establezcan un diálogo sobre literatura con ella: ponen en duda la autoría del número de obras escritas por Lope de Vega, les gusta la confrontación que encuentran en las poesías de Góngora y Quevedo, destacan aspectos lingüísticos como las palabras enrevesadas que utilizan los autores, etc.

Esta sesión la utilizamos para que los alumnos realizasen sus presentaciones a través de las herramientas de *power point* o *prezi*. Todos los alumnos habían trabajado con alguna de las dos herramientas, por lo tanto no necesitaron ayuda. Mi trabajo en esta sesión fue revisar el contenido que estaban generando y hacer las correcciones pertinentes, guiándoles en todo momento. Cuando quedaban diez minutos para acabar la clase realizamos un sorteo para saber quién exponía el viernes o el lunes siguiente. Algunas parejas decidieron cambiarse los días y así me lo hicieron llegar. Acepté su decisión ya que ambas partes estaban de acuerdo.

Sesión 7 y 8 - Viernes 6 y Lunes 9 de mayo

En estas sesiones se llevaron a cabo las diferentes exposiciones orales y los alumnos evaluaron a sus compañeros a través de la rúbrica trabajada en clase. En esta primera sesión, fui más benevolente con los que presentaban, ya que habían tenido menos tiempo que los alumnos que presentarían en la segunda sesión. Al acabar esta primera fase la profesora explica errores comunes y remarca los aspectos positivos. Los alumnos de la segunda sesión tienen el refuerzo de haber visto a sus compañeros y les

sirve para mejorar su trabajo. Los alumnos, a pesar de que querían opinar, no pudieron participar porque no había tiempo.

Con esta actividad los alumnos pudieron ver tanto exposiciones de su autor como de los otros escritores. Aquí, el alumno se convierte en profesor y les explica a aquellos alumnos que no comparten autor quién es Lope de Vega, Quevedo o Góngora. Uno de los elementos obligatorios que debía aparecer en todas las presentaciones era un poema, convirtiéndose estas sesiones en pequeños recitales.

Sesión 9 - Miércoles 11 mayo

Los alumnos realizaron una prueba-concurso con un total de 17 preguntas de diferentes variantes en su formulación: verdadero/falso, opción múltiple, respuesta corta, rellenar huecos, unir elementos (véase Anexo VIII). Esta prueba estaba pensada para que algunos alumnos pudieran realizarla a través del móvil porque no contábamos con los ordenadores necesarios, sin embargo no nos dieron la posibilidad de trabajar con ellos porque el uso de estos dispositivos está terminantemente prohibido en el centro. Como la prueba tenía una duración de 20 minutos, lo que hicimos fue hacer dos grupos, el primero realizaba la prueba en los ordenadores mientras que sus compañeros rellenaban un cuestionario para evaluar al profesor delante de la clase en unas sillas que dispusimos en forma de círculo, así iban comentando lo que ponían y después estos harían la prueba para que sus compañeros pudieran rellenar la evaluación.

Los resultados del concurso y del ranking de mejores notas los podrían ver por la tarde, ya que, al haber alguna pregunta de respuesta corta la profesora, tenía que evaluarla manualmente. *Edmodo* genera una imagen con la clasificación de aquellos alumnos que han conseguido mejores notas (véase Anexo IX). Esto les gustó mucho, al día siguiente nos encontramos a alumnos que comentaban su victoria por los pasillos.

Sesión 10 - Viernes 13 mayo

Bajo el lema “¡Miralcamp, quiero llenarte a versos!” pensamos una actividad de acción poética para acercar el Barroco a la comunidad educativa. Los alumnos tenían que llenar el Instituto con carteles realizados por ellos con los versos recopilados en casa. Además, con el móvil tenían que *twittear* imágenes de sus acciones, imágenes de versos y escribir mensajes con información sobre el Barroco. Las publicaciones serían lanzadas con el *hashtag* #MiralcampBarroco para crear repercusión mediática y demostrarles que sus actividades pueden ir más allá del aula. Desafortunadamente, esta parte no pudo realizarse porque este día comenzaban las fiestas de Vila-real y hubo poca asistencia. Realizamos un pequeño coloquio con los pocos alumnos que asistieron sobre qué les habían parecido las clases y las actividades realizadas.

5.5 Evaluación

5.5.1 Evaluación del alumno

Presentamos la siguiente tabla para ejemplificar los aspectos que hemos tenido en cuenta para evaluar a los alumnos y el tipo de evaluación realizada.

Nota	Tipo de evaluación	Criterios	E v a l u a c i ó n s u m
10%	Evaluación diagnóstica inicial: - Determinar conocimientos previos. - Recoger información. - Valorar el nivel de conocimiento de los alumnos.	Evaluación del comentario de las poesías. No se trata de un análisis formal sino de una primera toma de contacto: ¿qué les transmite el poema?, ¿qué lenguaje se utiliza?, ¿qué tópico literario encontramos?, ¿qué tema extraen?, ¿por qué creen que es una obra barroca?	
10%	Evaluación formativa formal: - Representar jerárquicamente conceptos y proposiciones sobre un tema determinado.	Valoración de la realización de un mapa conceptual sobre el Barroco y el autor asignado. Se valora el estilo, la claridad, la información proporcionada y la reformulación de contenido.	
40%	Evaluación objetiva: - Rúbrica donde encontramos un conjunto de criterios y estándares en relación con los objetivos de aprendizaje que los alumnos deben alcanzar.	Realización de un perfil a través de <i>Fakebook</i> . Los alumnos siguen los ítems establecidos en la rúbrica y demuestran las evidencias de su trabajo, de su conocimiento y de la capacidad para crear contenido (véase AnexoVI).	
5% Y 15%	Coevaluación realizada entre pares a través de una rúbrica donde encontramos un conjunto de criterios y estándares en relación con los objetivos de	Valoración de la realización de exposiciones orales en grupo. Los alumnos son partícipes de esta ya que van a valorar a sus compañeros en relación a unos ítems marcados en la rúbrica. El segundo porcentaje pertenece a la valoración	

	aprendizaje que los alumnos deben alcanzar.	del profesor que además de tener en cuenta la rúbrica, valora también el contenido formal.
15%	Evaluación formal cuantitativa.	Los alumnos realizan una prueba-concurso. Las preguntas están estipuladas con un porcentaje. Los resultados son momentáneos.
5%	Evaluación participativa.	El profesor valora la participación en el aula virtual teniendo en cuenta: la visualización de la información, los comentarios aportados, los mensajes enviados y los materiales colgados.

Tabla 4. Tipos de evaluación

5.5.2 Evaluación del profesor

Para evaluar nuestra actividad docente nos importaba mucho la percepción que habían tenido los alumnos en el transcurso de las diferentes sesiones. Por lo tanto, decidimos realizar una evaluación del profesor a través de un formulario de *Google* (véase Anexo X). Como apuntábamos en otro apartado del trabajo, al no poder utilizar los móviles, los alumnos, decidimos pasar la versión impresa. Ante esta actividad, los alumnos se sintieron motivados ya que por primera vez iban a realizar lo que siempre hacía el profesor, evaluar la asignatura, la enseñanza y en cierta manera también su propio aprendizaje.

En la primera cuestión, en la que se les pregunta sobre su opinión acerca de la metodología propuesta, todas las respuestas son favorables. Opinan que es una metodología diferente, original, divertida y amena; afirman que es una buena dinámica de participación práctica; algunos convienen que es mucho más atractiva que las clases habituales teóricas, y eso les motiva a aprender. Pese a que han trabajado más, también les ha parecido más entretenido. Les ha hecho implicarse en la asignatura, piensan que trabajar con ordenadores es más lúdico que con el libro y muestran interés porque nunca habían trabajado así. Consideran que la asignatura es menos pesada para entender el temario. Por otro lado, un alumno manifiesta cierto desagrado porque se han enfrentado a mucho trabajo, a lo que no estaban acostumbrados. Otro alumno cree que ha sido un cambio metodológico muy repentino y le ha costado adaptarse. Y otra estudiante afirma que, pese a ser una buena idea, ella no se sentía cómoda porque se equivocaba.

La última aportación es la que más nos llama la atención, ya que creemos que en secundaria no se tiene en cuenta el error. A nuestro parecer deberíamos valorar el esfuerzo, invitar a equivocarse a los alumnos y demostrar que a veces tienen que errar para aprender. Es cierto que la metodología propuesta es totalmente opuesta a lo que ellos están acostumbrados, al sacarlos de su zona de confort nos hemos encontrado en las primeras sesiones ciertas frustraciones, porque algunos alumnos no sabían qué estábamos haciendo. En todo momento hemos intentado guiarles y hacerles ver que simplemente les estábamos haciendo pensar a través de actividades en las que ellos eran quienes tenían que darles forma, tenían que aprender a aprender. Es cierto que tendríamos que haber dispuesto de más tiempo porque han tenido que realizar un sobre esfuerzo para adaptarse al entorno virtual, pese a ello, los resultados conseguidos (véase Anexo XI) han sido muy buenos, superando las calificaciones habituales.

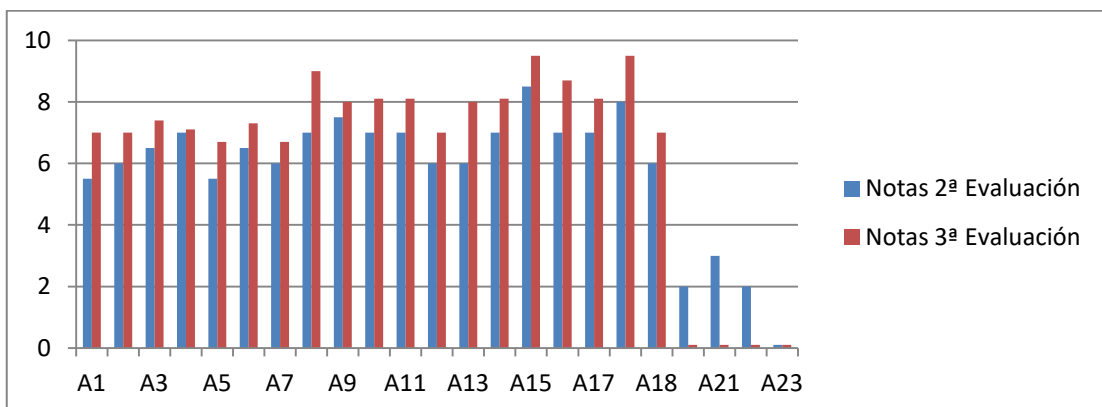


Figura 2. Notas Bachillerato A

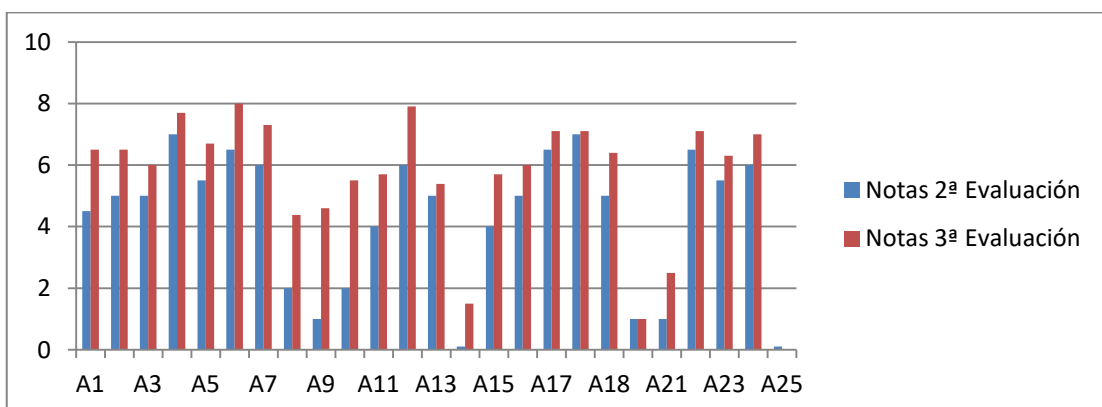


Figura 3. Notas Bachillerato B

Como podemos observar en los gráficos, con la metodología llevada a cabo, la mayoría de los alumnos supera en un punto o dos puntos las calificaciones obtenidas en la

segunda evaluación. En 1º Bachillerato A todos los alumnos han conseguido superar la unidad didáctica, exceptuando cuatro alumnos que no quisieron ser evaluados porque ya tenían suspendida la asignatura al no haber superado las evaluaciones anteriores. En 1º de Bachillerato B ocurre algo similar, exceptuando cinco suspendidos. Uno de ellos no aprueba porque le falta presentar una tarea. Otro alumno, a pesar de saber que tiene la asignatura suspendida realiza las tareas que son en grupo, pero no llega a aprobar porque no realiza las tareas individuales. Otro de los suspendidos solo asistió a las primeras sesiones y, aunque tiene buena nota en la primera tarea, no volvió a clase. Y los dos últimos suspendidos son alumnos disruptivos, que solo aceptaron trabajar en la realización del *Fakebook* y, aunque consiguieron aprobar esta parte, no pudieron ser aprobados ya que no participaron en las demás actividades.

Además de los resultados cuantitativos también queremos dar cuenta de los aspectos cualitativos vinculados con los objetivos perseguidos. En la segunda pregunta sobre si han conseguido asimilar los contenidos, la mayoría de los alumnos percibe que han conseguido asimilar los contenidos porque han entendido con mayor facilidad el tema, piensan que no se les ha olvidado, como les sucede normalmente, y sin estudiar se han quedado con mucha información; al tener que escribir como si fueran el autor han interiorizado muchos aspectos, creen que al ser más didáctico y divertido les hace estar más atentos y lo han asimilado mejor; por otro lado, el haber tratado el Barroco en ESO les ha ayudado a refrescar y profundizar más en el tema. Consideran que trabajar en grupo y realizar una exposición oral les ha ayudado a mejorar.

Para nuestra sorpresa, el aspecto que consideran que se debería mejorar es que solo han trabajado sobre un autor, piensan que con las exposiciones y los *Fakebooks* de sus compañeros sobre los otros autores no ha sido suficiente para estudiarlos. Realmente el objetivo que perseguíamos es que tuvieran una imagen del contexto del Barroco a través de la biografía del autor, de su creación y de su importancia dentro de la literatura y esto lo hemos conseguido. Con los proyectos de *Fakebook* (véase Anexo XII) vimos que los alumnos además de alcanzar los objetivos, también potenciaron su creatividad y sus destrezas con una actitud emprendedora. Por ejemplo, para la imagen de la portada un grupo diseñó un dibujo del autor, para la biografía otro grupo

escribió un soneto; un alumno realizó un vídeo donde compuso una melodía para una poesía de su autor.

Respecto a la labor del docente, en la siguiente pregunta todos están de acuerdo en que han sido ayudados para la realización de las tareas y guiados en todo momento; algunos apuntan que incluso fuera del horario de clases han sido atendidos a través de la plataforma. Sorprendentemente, este punto lo valoramos muy positivamente, ya que la participación virtual ha sido menor de la esperada. En la última sesión donde pudimos conversar con los alumnos de manera informal, nos explicaron que no querían molestar o que les daba vergüenza no haber tenido las dudas en clase. Las dudas surgen cuando están en contacto con la información y esto tenía lugar en sus casas, por lo tanto es normal que no todas surgieran en el aula, que es cuando realizábamos las tareas o el proyecto. Llegamos a la conclusión de que esta metodología necesita trabajarse con más tiempo para hacer comprender a los alumnos que una de las ventajas que tiene es la de interaccionar con el profesor en horas que no son lectivas.

Asimismo, todos volverían a trabajar con la metodología propuesta, aunque una gran parte del alumnado considera que les hubiese gustado tener más tiempo y un ordenador por persona para adelantar el trabajo. También piensan que se han sentido a gusto y que se ha creado un clima agradable. La nota media, resultado de la puntuación dada por los cuarenta y cuatro alumnos que participaron en la evaluación del trabajo de la profesora, ha sido de un 9. Respecto a las notas alcanzadas por los estudiantes, en la pregunta realizada sobre el nivel de satisfacción de su propio trabajo, los alumnos fueron consecuentes y guardan relación con las notas finales obtenidas.

Por otra parte, contamos con la observación externa de nuestra tutora de prácticas, quien elaboró una tabla de evaluación de nuestra práctica docente (véase Anexo XIII). Los resultados obtenidos son positivos. También debemos destacar que nuestra propuesta metodológica amplió las posibilidades pedagógicas de nuestra tutora, ya que ella no poseía habilidades tecnológicas, y pudimos enseñarle herramientas y

recursos. Ambas nos beneficiamos de esta práctica docente. La tutora aportaba su experiencia, y nosotros le acercábamos la teoría y la técnica.

Desde la reflexión y la autoevaluación, consideramos que el profesor-investigador puede darse en las aulas de secundaria, pero hay muchos factores que pueden obstaculizar su camino. Sancho y Hernández (2004) afirman que algunos de los factores son:

[...] la necesidad sentida por el gobierno de controlar los contenidos y la planificación curricular; la desconfianza hacia el profesorado de una buena parte de los responsables de la reforma; los beneficios y privilegios que lleva parejo todo proceso de reforma que establece una división entre los que deciden y ejecutan, entre los que se visibilizan y los que son silenciados (p. 46).

El tiempo que pueden dedicar los profesores a aprender de su propia práctica y la de otros es escaso. Y esto se acrecienta cuando tienen que reflexionar y planificar la mejora de su propio trabajo. Hargreaves (1996), tras haber analizado diferentes estudios sobre el cambio educativo, concluye que la carencia de tiempo es el hilo conductor de los problemas para la implementación de nuevos enfoques metodológicos. Esta falta de tiempo hace que la planificación sea menos rigurosa, frena el compromiso con la innovación e imposibilita intercambiar opiniones con otros compañeros o detenerse a reflexionar sobre su propia práctica. Sin duda, estos elementos son fundamentales para el cambio, el perfeccionamiento y el desarrollo profesional. Sin embargo, creemos que la cuestión del tiempo es relativa. Consideramos que la reflexión de la práctica docente no es un hecho inmediato, y es necesario tener una actitud abierta y predispuesta al cambio. Nosotros hemos podido poner en práctica al profesor-investigador a través de la unidad didáctica propuesta, pero es cierto que solo trabajábamos con dos grupos. Si hubiésemos trabajado con todos los grupos a los que la tutora imparte clase, la actividad se hubiese complicado. Así, creemos que la implantación de nuevos enfoques metodológicos que partan de la investigación-acción debe producirse gradualmente.

Además, el control de las investigaciones educativas y sobre educación parece haberse quedado en las universidades y en los especialistas de la Administración. Así, se contempla como función principal del profesorado no universitario la de enseñar y no la práctica como una forma de conocimiento. Como ya planteábamos en la primera parte del documento, hay que “desestigmatizar” esta idea, el profesor es algo más que un ente ejecutador. Sancho y Hernández (2004) afirman que «son los problemas *que surgen en las aulas* los que nos llevan a la investigación y los que la hacen necesaria (p. 47)». Por lo tanto, debemos afirmar que esta percepción del profesor-investigador es necesaria en las aulas de secundaria.

6. Conclusión

Este trabajo final de máster y las prácticas realizadas en el Instituto Miralcamp nos han ayudado a reafirmar nuestra vocación y confianza en la educación. Este hecho se ha convertido en un factor influyente para continuar con nuestra carrera profesional. En este periodo hemos reflexionado sobre qué es ser profesor en esta época, y consideramos que es una cuestión que, como futuros docentes, todos nos deberíamos formular. El hecho de haber estado dentro de un ámbito educativo durante años nos hace valorar la docencia desde la experiencia. Por ello, es muy importante dejar a un lado las percepciones empíricas para teorizar sobre este asunto. Así pues, esta pregunta nos invita a reflexionar sobre el papel que juega el profesor en nuestra sociedad.

La educación, como otros ámbitos que forman parte de las sociedades desarrolladas, es una cuestión que está en continuo debate. El factor que determina y nos invita a reflexionar sobre esta es la denostada evolución de la profesión del docente, la cual se encuentra vilipendiada por diferentes sectores, como si la educación dependiese únicamente de los profesores; y no de los alumnos, los padres, los políticos y los demás miembros que forman una comunidad educativa. Monereo y Pozo (2001) parten de la paradoja de que, a menudo «la escuela enseña contenidos del siglo XIX con profesores del siglo XX a alumnos del siglo XXI». Esta afirmación, que compartimos, nos desvela un desajuste entre los diferentes niveles del sistema educativo actual.

Nos encontramos en una época en la que los avances tecnológicos han alterado muchas actividades dentro del sistema político, económico y social. La sociedad de la información y del conocimiento, que nace con la revolución tecnológica, conlleva un cambio en las estructuras comunicativas y, por ende, educativas. Por otra parte, no debemos olvidar que el profesor del siglo XXI se encuentra dentro de un sistema político donde la visión técnica de lo que es ser profesor es predominante, ya que está condicionado por un contenido que impartir, por unos estándares curriculares y por unos patrones evaluativos.

Además, los diferentes gobiernos, que no han sabido llegar a un acuerdo con otras fuerzas políticas para establecer un pacto educativo, han propiciado una inestabilidad en el sector a través de nuevas leyes, decretos y especificaciones autonómicas, que no ayudan a la labor del profesor en relación con lo que ha de hacer como funcionario del estado. Vemos cómo deben estar continuamente adaptándose a la situación de este contexto, frenando así la posibilidad de ajustarse a lo que realmente necesita la sociedad. Y es que es necesario recalcar en este punto la importancia de exigir profesionales especializados en educación dentro de la cúpula ejecutiva para poder realizar cambios que de verdad beneficien y velen por la estabilidad de nuestro sistema educativo. Asimismo, ahondar en la formación del profesorado, debemos ser conscientes de que ser profesor no es solamente dominar una materia, sino también saber cómo enseñar para poder transmitirla.

Ser profesor es ser un guía en la educación de los alumnos y para ello tenemos que conocerlos. Debemos ser conscientes de que la mayoría del alumnado es nativa en materia digital, y que sus habilidades comunicativas y de aprendizaje han sufrido importantes alteraciones que han alejando a los estudiantes de los paradigmas tradicionales. Por ello, debemos preocuparnos por adaptar el contenido a sus niveles de conocimiento; es decir, las posibilidades que nos brindan las tecnologías en la apertura a la información exigen una consideración del profesor para con la heterogeneidad existente en el aula. Además, el profesor debe atender a la diversidad fruto de la escolarización obligatoria de todos los niños residentes en el país. Esto nos

conduce a un distanciamiento del profesor tradicional, en el que el hilo conductor de su metodología es el conocimiento de una materia a disposición de la capacidad mnemotécnica del alumno para su posterior evaluación.

Así, el profesor contemporáneo es un orientador capaz de ver la importancia de la actitud activa y participativa - para la creación de conocimiento - que han de tener los alumnos dentro del aula. Para ello, el profesor debe utilizar una metodología que enfatice estos aspectos, vinculando la relevancia del proceso de aprendizaje por encima del proceso de enseñanza. En relación con esto, Schank, en su ponencia en el Encuentro Internacional de Educación 2012-2013 en México, explica su propuesta sobre el *Learning doing*, la importancia de aprender a través de la práctica. Además, apunta que la escuela debe centrarse en el aprendizaje y la enseñanza, no en evaluar y comparar. Por lo tanto, esto nos reafirma en la idea de que el profesor es un orientador y no un mero tasador de conocimientos.

El docente debe saber actualizarse. Dentro de la profesión del profesor una de sus tareas es la preparación de las clases. Como la influencia de las TIC es predominante, el profesor debe ser capaz de conocer, manejar y saber integrar estas herramientas de forma que pueda alcanzar los objetivos de aprendizaje. Ser profesor es saber ser reflexivo, crítico y creativo. Así, ser profesor es también ser creativo -ser creador de creatividad -, esta cualidad es necesaria para motivar a los alumnos en el día a día, iniciando y programando tareas que les proporcionen una libertad fuera de los esquemas constringentes tradicionales, para que ellos mismos puedan realizarse creativamente. Nosotros nos hemos acercado al método *flipped classroom* y hemos obtenido unos resultados favorables. Sin embargo, somos conscientes de que no existe una técnica o una pedagogía perfecta.

En conclusión, ser profesor es ser un conductor de conocimiento a través de una metodología que permita al alumno desarrollarse como persona gracias a un entorno de aprendizaje coherente con las necesidades y demandas sociales. Es decir, tener una visión investigadora, un mediador que posee muchas inquietudes acerca de su entorno y un ser consciente de los factores que influyen en su labor. Un profesor es un

creyente en el progreso educativo, un transmisor de cultura, un agente social que reconoce su responsabilidad y el lugar fundamental que ocupa para crear futuros empleados, futuros padres, futuros dirigentes, ciudadanos de una sociedad común y gregaria donde las costumbres, creencias y valores deben ser respetadas, reflexionadas y observadas desde un pensamiento crítico. Miramos a través de la lupa de la investigación-acción para afirmar que ser profesor es ser un alumno en continua evolución.

7. Referencias

Carr, W. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.

Churches, A. (2009). Taxonomía de Bloom para la era digital. *EduTEKA. Recuperado, 11*.

Day, C. (2006). *Pasión por enseñar: la identidad personal y profesional del docente y sus valores* (Vol. 4). Narcea Ediciones.

Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.

Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.

Esteve, J.M. (2009). Educación y globalización. La sociedad y la economía del conocimiento. *Avances en supervisión educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, nº11. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3122003>

Esteve, O. (2011). *Desarrollando la mirada investigadora en el aula. La práctica reflexiva: herramienta para el desarrollo profesional como docente*. En C. Ruiz Bikandi, U. (coord.), *Lengua Castellana y Literatura. Investigación, innovación y buenas prácticas* (pp. 29-44). Barcelona: Graó.

Goyette, G., & Lessard-Hébert, M. (2014). *La recherche-action: ses fonctions, ses fondements et son instrumentation*. PUQ. "Comme son nom l'indique, la recherche-action vise, en même temps, à connaître et à agir ; sa démarche est une sorte de dialectique de la connaissance et de l'action. Au lieu de se borner à utiliser un savoir existant, comme la recherche appliquée, elle tend simultanément à créer un changement dans une situation naturelle et à étudier les conditions et les résultats de l'expérience effectuée". Traducción mía.

Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Ediciones Morata.

Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.

Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.

McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y currículum: Métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Madrid: Morata.

Martínez-Olvera, W., Esquivel-Gómez, I., & Castillo, J. M. (2014). Aula invertida o modelo invertido de aprendizaje: Origen, sustento e implicaciones. *Los Modelos Tecnopedagógicos, revolucionando el aprendizaje del siglo XXI*, 137-154.

Monereo, C. y Pozo, J. (2001). ¿En qué siglo vive la escuela?: el reto de la nueva cultura educativa. *Cuadernos de pedagogía*, 298, 50-55. [En línea]. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/39138924_En_que_siglo_vive_la_escuela_el_reto_de_la_nueva_cultura_educativa

Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. Colección Crítica y Fundamentos. Barcelona: Graó.

Sancho, J. M., & Hernández, F. (2004). ¿Por qué no ha fructificado la propuesta del profesor como investigador? Y algunas propuestas para resistir a un presente nostálgico. *Educación*, (34), 39-51.

Schank, R. (2013). El rol del profesor [vídeo]. Encuentro internacional de educación 2012-2013. Fundación Telefónica. [En línea]. Recuperado de: <http://encuentro.educared.org/page/tema-5-diciembre-enero>

Stenhouse, L., Rudduck, J., & Hopkins, D. (1993). *La investigación como base de la enseñanza* (2ª ed.). Madrid: Morata.

Tíscar, L. (2010, septiembre, 8). Claves para diseñar actividades CRíticas y CReativas en las aulas. [Entrada página web]. Recuperado de <http://tiscar.com/2010/09/08/claves-paradisear-actividades-criticas-y-creativas-en-las-aulas/>

Tourón, J., Santiago, R., & Díez, A. (2014). *The Flipped Classroom: Cómo convertir la escuela en un espacio de aprendizaje*. Grupo Océano.

Tourón, J. (23 de septiembre de 2013) La enseñanza inversa y el desarrollo del talento. A propósito de un manifiesto [Entrada de Blog]. Recuperado de <http://www.javiertouron.es/2013/09/la-ensenanza-inversa-y-el-desarrollo.html>

Zayas, F. y Camps, A. (1993). La enseñanza de la lengua: Innovación y reforma. *Aula de innovación educativa*, 14, 5-9.

Zayas, F. (2011). Tecnologías de la Información y la Comunicación y enseñanza de la lengua y de la literatura. En C. Ruiz Bikandi, U. (coord.), *Didáctica de la lengua castellana y la literatura* (pp. 139-165). Barcelona: Graó.

Imagen de la portada: Saray Sánchez Serrano (2016).

8. Bibliografía

Arribas, M. (2004). Diseño y validación de cuestionarios. *Matronas profesión*, 5(17), 23-29.

Barberá, E., & Badía, A. (2004). Educar con aulas virtuales. *Orientaciones para la innovación en el proceso de enseñanza y aprendizaje*. Madrid: Antonio Machado Libros.

Barreto, C. R., & Jimenez, A. C. (2010). El uso de Facebook y Twitter en educación. *Lumen-Instituto de Estudios en Educación-IESE*, 11, 1-9.

Barreto Tovar, C. H., Gutiérrez Amador, L. F., Pinilla Díaz, B. L., & Parra Moreno, C. (2006). Límites del constructivismo pedagógico. *Educación y educadores*, 9(1), 11-31.

Bergmann, J., & Sams, A. (2012). Dale la vuelta a tu clase. *Biblioteca innovación*.

Galindo, J. J., & Quintana, M. G. B. (2016). Innovación docente a través de la metodología flipped classroom: percepción de docentes y estudiantes de educación secundaria. *Revista Didasc@lia: Didáctica y Educación* 7(6), 153-172.

García Aretio, L. (2013): Flipped classroom, ¿b-learning o EaD?. *Contextos Universitarios Mediados*, nº 13, 9.

Gargallo, B., Suárez-Rodríguez, J. M., & Pérez-Pérez, C. (2009). El cuestionario CEVEAPEU. Un instrumento para la evaluación de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios.

Lewin, K., & Salazar, M. C. (1992). *La investigación-acción participativa: Inicios y desarrollos*. Madrid: Editorial Popular.

Porlan, R., & Martín, J. (1998). El diario del profesor. *Un recurso para la investigación en el aula*. Recuperado de <http://server2.docfoc.us/uploads/Z2015/11/25/h8iUv3pMEL/75a25b08e5611d4eb96c9037b7e5448e.pdf>

9. Anexos

9.1 Anexo I

Información extraída de: <http://www.theflippedclassroom.es/es-el-flipped-learning-un-modelo-eficaz/>

“Una novedosa integración de la formación online y el *flipped classroom* en el aula en la educación superior de salud pública”, 29 de agosto de 2014, 7 en Space Interactive.

“Mediante el uso de los métodos mixtos, se examinaron las experiencias y percepciones del modelo flipped classroom y se evaluaron los cambios en el conocimiento y la percepción subjetiva de aprendizaje de los estudiantes después de su participación en el curso. Utilizamos encuestas pre y post-curso para medir los cambios en el conocimiento auto-percepción “.

“En una escala de 1-5 (1 = rango más bajo, 5 = más alto rango), la calificación global media para los NextGenU 2013 / (Modelo flipped) en los estudiantes en el aula eran 88,8% en comparación con el 86,4% de los estudiantes tradicionales (2011). En un curso de la escala fue de 4,7 / 5 en comparación con las calificaciones anteriores de 3,7 (2012), 4.3 (2011), 4.1 (2010), y 3.9 (2009). “

“El modelo Flipped puede ayudar a los estudiantes menos capaces”, 5 de agosto de la revista US News & World Report.

“En Villanova, Weinstein ayudó a dirigir un programa piloto para invertir los cursos de ingeniería. Los nuevos datos del programa dado al US News muestra que el tercio inferior de calificaciones de los estudiantes eran más de un 10% más que en un aula tradicional (la diferencia entre un D + y C) y más de un 3% más alto de la clase en su conjunto (que se mueve a partir de un C + a un B-) “.

El aula invertida: ¿La respuesta al aprendizaje del futuro?, enero de 2014, en The European Journal of Open, Distance, and E-Learning.

“El estudio examina las evaluaciones de la utilización del enfoque de aula invertida en un curso universitario en el Departamento de Empresas en la universidad para los estudios académicos en Israel de los estudiantes... los estudiantes informaron que ver vídeos entre clases mejoraba su interés en los contenidos, y que se enriquece el aprendizaje. En menor medida, se informó que aumentó su participación en el aprendizaje, la comprensión del material de aprendizaje, y la confianza en su capacidad para entenderlo “.

“Docentes de la universidad de Washington varían la forma de enseñar”, diciembre de 2012, SeattleTimes.com

“Durante años, Scott Freeman enseñó Biología 180 – una clase de pasarela – de pie, delante de sus alumnos de la Universidad de Washington e impartiendo conferencias sobre los sistemas biológicos, la evolución y la teoría cromosómica de la herencia, el 17% suspendió de forma habitual su clase – una tasa de fracaso que consideró “espantosa”.

Freeman es ahora parte de una nueva ola de docentes de la Universidad de Washington que están reconsiderando la tradicional clase magistral en la universidad ... Algunos están aplicando una idea relativamente reciente: “invertir” la clase, trabajando una conferencia u otros materiales básicos en la tarea, y pasar más de clases tiempo en la práctica y la resolución de problemas.

Freeman dice que menos del 4% de sus estudiantes suspendan ahora su asignatura. Alrededor del 24% obtiene una A, en comparación con el 14% antes de que él cambiara sus métodos. Y eso que él cree que el material que está presentando ahora es más difícil, no más fácil “.

9.2 Anexo II

Este cuestionario es anónimo. Forma parte de una investigación para un trabajo fin de máster y se encuentra bajo la supervisión de la Universidad Jaime I. Gracias por vuestra colaboración.

1. ¿Cuántas horas utilizas internet al día?
 - No uso internet
 - Menos de una hora
 - 1 o 2 horas
 - 3 horas
 - 4 horas o más
2. ¿Tienes ordenador y acceso a internet en casa?
3. ¿Tienes *facebook*?
4. ¿Tienes internet en el móvil?
5. ¿Utilizas *Whatsapp*?
6. ¿Tienes una cuenta de correo electrónico?
7. ¿Has utilizado un aula virtual alguna vez?
8. ¿Te gustaría trabajar con ordenador en clase?
9. ¿Qué te gustaría hacer en esta asignatura? ¿Qué aspectos mejorarías?
10. En una escala del 1 al 10: ¿cuál es tu nivel de satisfacción con tus compañeros de clase?

9.3 Anexo III

HORARIO CLASES DONDE SE IMPLIMENTA LA UNIDAD DIDÁCTICA					
	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
8:00 – 8:55	CASTELLANO 1 BHU-A				
8:55 – 9:50					
9:50 – 10:45			CASTELLANO 1 BHU-A		
Recreo					
11:10 – 12:05					CASTELLANO 1 BHU-B
12:05 – 13:00			CASTELLANO 1 BHU-B		
13:00 – 13:55	CASTELLANO 1 BHU-B				CASTELLANO 1 BHU-A

9.4 Anexo IV

Poesía del Barroco

Lengua y Literatura BHU

Esquema



Antonio de Pereda, "El sueño del Caballero" (1670).

EDAD MEDIA (S.XXII-XV)

SIGLO DE ORO

Renacimiento (S.XVI)

- Manierismo

● Barroco (S.XVII)

NEOCLASICISMO (S.XVIII)

SIGLO XIX

- Romanticismo

- Realismo - Naturalismo

SIGLO XX

- Modernismo: Generación del 98
- Novecentismo: Generación del 14
- Grupo poético del 27 "Tercer centenario de la muerte de Góngora"
- Generación del 36 "Homenaje a la figura de Garcilaso de la Vega"
- 1ª Generación de posguerra 40-50: Existencialismo
- 2ª Generación de posguerra 50-60: Realista-social
- 3ª Generación o Novisimos 70-90: Formalismo
- Literatura actual. Autoficción.

Ideas del Barroco

- El vacío del ser humano
- Desengaño - Pesimismo
- Amor desgarrador
- El tiempo lo destruye todo

Aeterna pungit, cito volat et occidit.
(Eternamente hiera, vuela veloz y mata)



AUTORES

Culteranismo

Conceptismo

Cultiva todos los géneros



Luis de Góngora



Francisco de Quevedo



Lope de Vega

Cerrar podrá mis ojos la postrera
sombra que me llevare el blanco día,
y podrá desatar esta alma mía
hora a su afán ansioso lisonjera:

mas no, de esotra parte, en la ribera,
dejará la memoria, en donde ardía:
nadar sabe mi llama la agua fría,
y perder el respeto a ley severa.

Alma a quien todo un dios prisión ha sido,
venas que humor a tanto fuego han dado,
medulas que han gloriosamente ardido,

su cuerpo dejará, no su cuidado;
serán ceniza, mas tendrá sentido;
polvo serán, mas polvo enamorado

Quevedo

Mientras por competir con tu cabello
Oro bruñido al sol relumbra en vano,
Mientras con menosprecio en medio el llano
Mira tu blanca frente al lilio bello;

Mientras a cada labio, por cogello,
Siguen más ojos que al clavel temprano,
Y mientras triunfa con desdén lozano
Del luciente cristal tu gentil cuello,

Goza cuello, cabello, labio y frente,
Antes que lo que fue en tu edad dorada
Oro, lilio, clavel, cristal luciente,

No sólo en plata o viola troncada
Se vuelva, más tú y ello juntamente
En tierra, en humo, en polvo, en sombra, en nada.

Góngora

¿Cómo vamos a trabajar?


POR PAREJAS

- Trabajar sobre un autor
- Recopilación de información
- Realización de un Fakebook
- Exposición oral












INDIVIDUAL


- Participación en Edmodo
- Comentario y mapa conceptual


9.5 Anexo V

 **Comenta los poemas...**
Fecha de entrega 26 de abril, 2016

Mostrando: **Todo**


-  Hugo l'Ecluse
-  Diego Lamadrid
-  Edward Marius
-  Iván Martínez Íñiguez
-  David Martín
-  Raquel Martínez
-  María Morales Osuna
-  Eric Orejuela
-  Sara Prieto
-  Laura Sebastián Torrecillas
-  Lucía Vizcaino



 **Laura Sebastián Torrecillas**
Entrega hasta 24 de abril, 2016 @ 9:17 p.m.

0.9/1 

[Solicita Nueva Entrega](#)


No sabía bien bien lo que hacer, así que lo he hecho lo mejor que he podido ;)

 **Poemas..rtf**
RTF File





 **Srta. Sánchez** · 24 de abril, 2016 

Quería que te enfrentaras a los poemas sin condicionarte. Quería que pensaras.

Te adjunto tu trabajo con algunas anotaciones para que lo revises.

 **Laura.pdf**
PDF Archivo

escribe tu comentario aquí...

[Agregar Comentario](#)

9.6 Anexo VI

ÍTEM	Nivel de competencia bajo (0-4)	Nivel de competencia medio (5-6)	Nivel de competencia alto (7-10)	Originalidad y Creatividad + (Ejemplos)	Nota
Imagen de perfil y Portada	No tienen relación con el autor.	Una de las dos no guarda relación.	Las dos imágenes guardan relación con el tema.	Usa materiales propios como dibujos u otras creaciones.	
Biografía	Pocos datos biográficos, de carácter esquemático.	Corta y pega de la biografía del autor.	Redacta una biografía adecuada, con todos los datos que le han parecido relevantes.	Producción propia.	
Bloque amigos y familia	Marca solo a un amigo y se incluye a un miembro del equipo. No hay relación con el autor.	Incluyen más de dos personas, a ellos mismos. Pero falta relación con el autor y fotografía.	Incluyen más de tres personas, guardan relación con el autor y todas tienen imagen para ser vinculados.	Relación coherente que le permita ser originales en las interacciones.	
Bloque intereses	No añade este bloque o los intereses no guardan relación con el autor.	Se ven menos de tres intereses. Algunas imágenes.	Incluye seis intereses que guardan relación con el autor, así como imágenes.	Relación con el Barroco o la biografía del autor.	
Bloque obras	Añade menos de 3 obras, faltan imágenes.	Añade 3 o 4 obras, faltan imágenes o no están bien relacionadas.	Añade al menos 6 obras, con imágenes.	Obras poéticas.	
Interacciones en el muro	Las interacciones no guardan coherencia.	Realiza pocas interacciones, no se ve del todo reflejada la relación. Interacción del grupo sin mucho sentido.	Interacciones adecuadas, se ven las del grupo y los comentarios guardan coherencia con el tema.	Lenguaje y comentarios trabajados, desvelan aspectos del Barroco o la obra y estilo del autor.	
Evidencias del contexto histórico	Pocas evidencias, no están bien relacionadas.	Algunas evidencias no guardan relación con el contexto histórico.	Las evidencias están bien relacionadas, se ven representados aspectos políticos, económicos, culturales, etc. Uso de material audiovisual.	Imaginación para situarse en el contexto.	
Evidencias contexto social	No hay evidencias de la sociedad.	Demuestra conocer las características pero no están bien reflejadas.	Conoce las características de la sociedad del Barroco y las refleja adecuadamente. Uso de material audiovisual.	Imaginación para representar a los diferentes estamentos de la sociedad.	
Evidencias literatura	Menos de 3 evidencias de la literatura del Barroco, del autor u otros autores.	Más de 3 evidencias de la literatura del Barroco, del autor u otros autores. Introduce sonetos del autor sin comentarios. No se reflejan adecuadamente las ideas del Barroco y de las del propio autor.	Más de 5 evidencias de la literatura del Barroco, del autor u otros autores. Introduce sonetos del autor comentados, citas, etc. Reflejo de las ideas del Barroco y de las del propio autor.	Comentarios audaces, juego con las interacciones, etc.	
Evidencia (s) música	No aparece o no guarda relación.	No se entiende la evidencia aportada, pero guarda relación con el Barroco.	Guarda relación con el Barroco y está bien integrada en el muro.	Búsqueda de material audiovisual.	
Evidencia (s) pintura	No aparece o no guarda relación.	No se entiende la evidencia aportada, pero guarda relación con el Barroco.	Guarda relación con el Barroco y está bien integrada en el muro.	Búsqueda de material audiovisual.	
Texto introductorio o complementario a vídeos e imágenes.	No aparecen.	No aparecen en todos.	Aparece en todos.	Sorprenden, llaman la atención del lector con algún aspecto.	
Estilo	No pone fechas, ni el nombre de la persona que añade un post. Hay faltas ortográficas, incorrecciones gramaticales o palabras malsonantes injustificadas	En algunos posts faltan datos. Hay algunas faltas o incorrecciones gramaticales importantes. Hay diferentes posts para hablar de un mismo tema o entablar una discusión.	Los posts están bien definidos, con la fecha y el nombre del autor del comentario. No hay faltas ni incorrecciones importantes. Encontramos diferentes comentarios dentro un mismo post para tratar un tema concreto.	Cuidado en el estilo y los posts guardan relación temporal.	

9.7 Anexo VII



PASOS



<https://www.youtube.com/watch?v=VU7cvjyprbk>

Número de la pareja que va a ser evaluada		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
CRITERIO	DESCRIPCIÓN	PUNTUACIÓN													
Lenguaje verbal	<ul style="list-style-type: none"> Pronunciación con claridad. Se modula adecuadamente el tono de voz para enfatizar lo importante. Se evita el uso reiterado de muletillas (Eh, ¿vale?, ¿de acuerdo?, etc.). 	0'5 si lo tiene todo 0'25 si le falta uno de los aspectos 0 si le faltan dos o más aspectos													
Lenguaje no verbal	<ul style="list-style-type: none"> La postura corporal es adecuada. Se utilizan gestos para acompañar las explicaciones sin ser demasiado exagerados. Se proyecta seguridad. 	0'5 si lo tiene todo 0'25 si le falta uno de los aspectos 0 si le faltan dos o más aspectos													
Estructura y contenido	<ul style="list-style-type: none"> El orador saluda a la audiencia y se presenta. Hay una introducción en la que se exponen brevemente las ideas principales que se desarrollarán en la presentación. Se desarrolla cada una de las ideas principales. Queda claro cuándo ha acabado una parte y empieza la siguiente. El orador resume las ideas principales de la exposición. 	0'5 si lo tiene todo 0'25 si le falta uno de los aspectos 0 si le faltan dos o más aspectos													
Uso recursos didácticos	<ul style="list-style-type: none"> Emplea la pizarra o proyecta diapositivas No lee los guiones continuamente. La pizarra o las diapositivas no están recargadas y son claras. 	0'5 si lo tiene todo 0'25 si le falta uno de los aspectos 0 si le faltan dos o más aspectos													
		0'5 si dura de 5-8min.													

9.8 Anexo VIII

Pregunta 1 < >

Total de preguntas: 5 puntos

La vanitas vanitatis es una modalidad pictórica que alcanza un especial desarrollo durante el Barroco y que se usó en pintura para introducir una reflexión sobre la fugacidad de la vida y la inutilidad de los placeres ante la certeza de la muerte.

[antonio_de_pereda .jpg](#)
[Previo](#)

Comentarios

Solo había puesto Vanitas y por eso te da error, pero es correcta. En las calificaciones te he sumado la nota de esta pregunta. Muy bien Hugo.

Pregunta 2 < >

Total de preguntas: 5 puntos

Explica brevemente qué es el éxodo rural del siglo XVII.

Durante el siglo XVII la gente de los pueblos viajó a las ciudades con la finalidad de encontrar el bienestar y un trabajo, cosa que prometían las ciudades. Esto desencadenó una serie de migraciones a las ciudades, las cuales se llenaron de gente que buscaba trabajo y que acabó viviendo en unas condiciones precarias de hambre, enfermedad y muerte.

Respuesta Correcta

Comentarios

Perfecto

PREGUNTAS

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6

Pregunta 3 < >

Total de preguntas: 12 puntos

Los periodos del Renacimiento y del Barroco se conocen en la literatura española como:

El Siglo de Oro

Respuesta Correcta **Respuesta Correcta** **Respuesta Correcta** **Respuesta Correcta**

Pregunta 4 < >

Total de preguntas: 6 puntos

¿Cuál de las siguientes afirmaciones sobre Góngora es correcta?

A Escribió su primera obra a los 12 años.

B Fue nombrado capellán de Felipe III. **Respuesta Correcta**

C Se le atribuyen unos 3000 sonetos, tres novelas, cuatro novelas cortas, nueve epopeyas, tres poemas didácticos, y varios centenares de comedias.

D Nació en Madrid.

Pregunta 5 < >

Total de preguntas: 5 puntos


El Barroco transforma intensamente las formas renacentistas enfatizando el realismo y un desbordante sentimiento.

Respuesta Correcta

Pregunta 6 < >

Total de preguntas: 20 puntos

Comenta brevemente al menos 2 figuras retóricas que aparezcan en el siguiente poema:

 [Periodo-barroco-9-728.jpg](#)
periodo-barroco-9-728.jpg [Previo](#)

Este poema utiliza antitesis como "hielo abrasador" o "fuego helado". También utiliza un paralelismo, repitiendo constantemente las mismas estructuras sintácticas. **Respuesta Correcta**

Pregunta 7

¿Qué es la Ley del Péndulo?

Es una ley teórica que afirma que después de algo ocurre siempre un efecto contrario. Esta ley se puede dar entre el Realismo y el Barroco, los cuales buscan objetivos diferentes. **Respuesta Correcta**

Comentarios

El Barroco se contrapone al Renacimiento. El Realismo se opondría al Neoclasicismo

Pregunta 8 < >

Total de preguntas: 6 puntos

¿Cuál es el nombre del recurso retórico que consiste en la alteración del orden sintáctico, tan representativo en la lírica del Barroco?

A Paradoja

B Metáfora

C Antitesis

D Hipérbaton **Respuesta Correcta**

Pregunta 9 < >

Total de preguntas: 10 puntos

¿Qué reyes gobernaron en el Barroco?

A Felipe III, Luis XVI, Fernando II (Reyes Católicos)

B Felipe V, Carlos III y Felipe VI (Los Borbones)

C Felipe III, Felipe IV y Carlos II (Los Austrias) **Respuesta Correcta**

D Isabel II, Enrique VIII y Carlos I (De Inglaterra)

Pregunta 10 < >

Total de preguntas: 10 puntos

El conceptismo es una tendencia literaria que busca la complicación del texto mediante el juego y la condensación de los significados. Su autor más representativo es Luis de Góngora.

Respuesta Correcta

Pregunta 11 < >

Total de preguntas: 6 puntos

En el Barroco lo emocional predomina sobre lo racional.

Respuesta Correcta

Pregunta 12 < >

Total de preguntas: 6 puntos

Uno de los rasgos más característicos de la lírica barroca es...

El uso de una lengua literaria que busca la originalidad por el camino de la dificultad. **Respuesta Correcta**

El uso de una lengua literaria desprovista de recursos retóricos.

El uso de una lengua literaria que pretende reflejar el habla coloquial.

Ninguna de las anteriores

Pregunta 13 < >

Total de preguntas: 12 puntos

Une cada letra con la respuesta correspondiente.

A "Las Soledades"	1	Luis de Góngora y Argote
B "El Parnaso español"	2	Francisco Gómez de Quevedo Villegas y Santibáñez Cevallos
C "Rimas sacras"	3	Lope Félix de Vega Carpio

Respuesta Correcta

Pregunta 14 < >

Total de preguntas: 6 puntos

¿A qué escritor se le conoce bajo el sobrenombre de "Fénix de los Ingenios"?

Góngora

Lope de Vega **Respuesta Correcta**

Quevedo

Miguel de Cervantes

Pregunta 15 < >

Total de preguntas: 6 puntos

El siglo XVII fue para España un período de expansión, de paz y de auge económico.

Respuesta Correcta

Pregunta 16 < >

Total de preguntas: 6 puntos | Tu puntuación 4 puntos

Escribe 3 tópicos literarios propios del Barroco.

Mors Mori, Vanitas Vanitatis, Amor post Mortem

Respuesta Correcta

Pregunta 17 < >

Total de preguntas: 20 puntos

Une cada letra con la respuesta correspondiente.

A Edad Media	1	S. XII- S. XV
B Renacimiento	2	XVI
C Barroco	3	XVII
D Neoclasicismo	4	XVIII

Respuesta Correcta









Comentarios
 Creo que con "Mors mori" te refieres a "Memento mori", ¿no?

9.9 Anexo IX

Asignada a: ■ Lengua y Literatura IES Miralcamp

¿Qué sabes? Clasificación

Puntuaciones Altas













	Hugo l'Ecluse 		Edward Marius 		Luis Hernaiz 
	Iván Martínez Íñiguez 		Eric Orejuela 		David Martin 

EL BARROCO
Vista general de la Prueba [Todos los envíos](#)

Asignada a: ■ Lengua y Literatura B IES Miralcamp

¿Qué sabes? Clasificación

Puntuaciones Altas

	Héctor Portalés 		joan jaén 		HOSSAYNE 
	Emilia Sandru 		carola fuentes 		César Durá 

9.10 Anexo X

Evaluación de la asignatura

1. ¿Qué opinas de la metodología propuesta en la asignatura de Lengua y Literatura?

Esta metodología es mucho más divertida y dinámica y permite aprender de forma divertida y con ganas de aprender día a día.

Opino que está bien, aunque nos parece raro trabajar así, tan de repente.

Esta metodología es mucho más interesante y divertida, además, como es diferente a como se hace normalmente, se poses más ganas y aprendes más.

Creo que ha sido una metodología muy buena porque ha sido original y divertida.

Es una buena metodología, innovadora que se ajusta bien a las nuevas tecnologías.

Es entretenida, pero yo no me sentía cómoda porque me equivocaba y me costaba mucho hacer las cosas.

Me ha gustado la metodología porque bajo mi opinión creo que es mejor trabajar con ordenadores que con el libro, es más lúdico.

Muy buena, me he enterado más del tema haciendo esto, que haciendo clase normal y no se me hacen las clases tan pesadas.

Me ha gustado más que las clases habituales. Estos días las clases han sido más amenas y dinámicas.

2. ¿Crees que has conseguido assimilar el contenido? ¿Por qué?

Sí, porque hemos trabajado mucho haciendo tres diferentes trabajos y actividades en el Edmodo. Además, con la presentación se aprende mucho.

Sí, porque hemos tenido poco tiempo para hacer los trabajos y le hemos puesto ganas y hemos trabajado bastante. Al final haciendo estos trabajos se te queda mejor que estudiándolo de memoria.

Sí. Porque ha sido bastante didáctico y así se asimila mejor.

Sí, porque al ser más divertida nos hace estar más atentos y assimilar mejor el contenido.

Sí, me ha servido para, de una manera más simple, comprender todos los conceptos del tema.

Sí, porque sin me estudio me he quedado con bastantes cosas. Cosas que y en literatura no me suele pasar.

Sí, porque me he metido en el papel y me ha costado menos entender y memorizar fechas.

No todo, pero gran parte sí, porque al hacer nosotros las exposiciones y los fakebooks hemos adquirido más conocimientos.

Sí, porque al ser más entretenido y interactivo es más fácil asimilar lo que estudias.

3. ¿La profesora te ha ayudado para la realización de las tareas?

Sí, nos ha ayudado a resolver nuestras dudas en todo momento. Incluso fuera del horario de clase (a través de Edmodo).

Sí, y mucho porque tenía problemas con mi ordenador en casa.

Sí, ha estado atenta a cualquier duda que nos surgiera y ha intentado resolverla.

Sí, estaba encima de nosotros para que sacáramos el 110% y así ella poder recompensarnos con buena nota.

Sí, la verdad ha sido bastante buena. Yo que soy de esas chicas pesadas y presuntuosas, ha podido soportarme y responderme correctamente y si no lo entendía, me lo volvía a explicar tranquilamente, ella no tenía ningún problema.

En algunos aspectos sí que me ha ayudado a hacer las tareas sobre todo del Fakebook con los comentarios del Edmodo.

Sí. Se ha implicado en hacerlo y ha estado atenta a cada duda que teníamos.

Sí, me ha ayudado cuando he tenido algún problema o no lo he entendido siempre me ha ayudado.

4. ¿Qué aspectos mejorarías de esta forma de dar clase?

El tiempo. Las extracciones han sido muy precipitadas. Creo que si hubiéramos tenido más tiempo, los resultados serían mejores.

Que el trabajo se pudiera hacer con más de un colaborador y la pareja no solo tener uno.

Mejoras mejoras nada, pero pienso que ha mandado muchas cosas en poco tiempo.

Creo que se podría poner un ejemplo de un feedback brevemente para enseñarnos.

Solo mejoraría el dar más tiempo porque lo podríamos haber hecho mejor.

Mejoraría el hecho de ir más relajados y no tan rápidos.

Dar un poco más de tiempo para realizar los trabajos, ya que tenemos más asignaturas y se nos junta todo el trabajo, pero por lo demás fenomenal.

5. ¿Cómo te has sentido en clase?

Al principio bastante perdido pero luego lo he ido entendiendo todo y me he sentido mejor.

Me he sentido bien y sobre todo muy atendida, en cuanto a dudas...

Bien, se me pasaban más rápidas las horas.

Muy bien, nos ha dejado la libertad que necesitábamos para poder crear el trabajo.

Me he sentido bien. Hemos participado todas y todas hemos sido atendidas continuamente.

A veces, como hemos
cambiado repentinamente la
forma de trabajar, un poco
extraño

Me he sentido a
veces pasionada, pero
a la hora de ver
la meta satisfecha
por el trabajo.

Me he sentido agusto y
con flexibilidad a la
hora de trabajar

Muy agusto, pudiendo realizar
mis trabajos tranquilamente.

6. ¿Volverías a trabajar con esta metodología?

Sí, me parece muy efectiva para
el aprendizaje

Sí, prefiero trabajar de
esta manera que no estar
en silencio en clase y
copiando continuamente.

Sí, porque he aprendido
bastante más y aunque
me ha costado lo he
aprendido

Sí, como he dicho anteriormente
ha sido un trabajo muy
bien hecho, por diversión
y también por lo que
heamos aprendido

Sí, porque pienso que es
una forma más cómoda y
diversida de trabajar y así
superaría mi pánico a las
exposiciones.

No, Porque no tengo ordenador
en mi ~~caja~~ casa y eso me
dificulta poder trabajar más
con este método

Sí, ha sido interesante.

Claro que sí. Ha
sido entretenido y he
aprendido más.

Sí, me ha gustado mucho,
prefiero esto a trabajar los
libros

Sí, sin ninguna duda.

9.11 Anexo XI

Bachillerato A

Apellido	Nombre	Nota final 10	Edmodo 0,5	Prueba 1,5	Exposición 2	Exposición 2	Facebook 4	Esquema 1	Comentario 1
Albalate	Aroa	-	-	-	-	-	-	-	-
Albella	Laura	7	0.4	1.02	-	1.6	2.48	0.8	0.7
Brandon	Kevin	7	0.3	1.11	1.8	-	2.28	0.8	0.7
Broch	María	7.4	0.5	1.21	-	1.6	2.48	0.8	0.8
Calderón	Andy	7.1	0.2	1.03	1.7	-	2.52	0.9	0.8
Campaña	Dominik	-	-	-	-	-	-	-	0.5
cartelli	alesio	6.7	0.2	0.78	-	1.6	2.44	0.9	0.7
Catalán	Andrea	7.3	0.5	0.79	1.6	-	3	0.7	0.7
Centelles	Laura	-	-	-	-	-	-	-	-
Gordo	Gloria	-	-	-	-	-	-	-	-
Gómez	Fernando	6.7	0.2	0.68	-	1.6	3.2	0.5	0.5
Hernaiz	Luis	9	0.5	1.28	1.8	-	3.6	0.9	0.7
l'Ecluse	Hugo	8	0.2	1.48	1.7	-	2.52	0.9	0.9
Lamadrid	Diego	8.1	0.2	1.17	-	1.8	3.2	1	0.7
Marius	Edward	8.1	0.3	1.35	1.9	-	2.96	0.9	0.7
Martin	David	7	0.2	1.35	-	1.5	2.44	0.9	0.5
Martinez	Raquel	8	0.4	0.67	-	1.7	3.76	0.9	0.6
Martínez	Iván	8.1	0.2	1.35	1.9	-	2.96	0.9	0.8
Morales	María	9.5	0.5	1.20	-	1.8	3.76	1	0.8
Orejuela	Eric	8.7	0.4	1.23	1.9	-	3.6	0.9	0.7
Prieto	Sara	8.1	0.5	1.31	1.7	-	3	0.7	0.9
Sebastián	Laura	9.5	0.5	1.26	-	1.8	3.76	1	0.9
Vizcaino	Lucía	7	0.4	1	-	1.5	2.48	0.8	0.6

Bachillerato B

Apellido	Nombre	Nota final 10	Edmodo 0.5	Prueba 1.5	Exposición 2	Exposición 2 c	Facebook 4	Esquema 1	Comentario 1
castillo	esther	-	-	-	-	-	-	-	-
CHAREF	HOSSAYNE	6.5	0.2	1.17	-	1.9	2	0.7	0.5
Claramonte	Eric	6.5	0.2	1	1.5	-	2.88	0.4	0.5
Claros	Alex	6	0.2	0.78	1.7	-	2	0.7	0.5
Durá	César	7.7	0.2	1	-	1.6	3.4	0.9	0.6
fuentes	carola	6.7	0.2	1	-	1.6	2.92	0.8	0.1
Gallén	María	8	0.3	1.10	1.7	-	3.2	0.9	0.8
García	Irene	7.3	0.2	0.69	1.7	-	3.2	0.9	0.6
González	Cristan	(4.38)	0.2	-	1.4	-	2.28	FALTA	0.5
Gumbau	Ruben	4.6	0.2	0.44	1	-	2.96	FALTA	0
Gutierrez	Francisco	5.5	0.2	0.64	1.5	-	2	0.6	0.5
Hernández	Nerea	5.7	0.2	0.95	1.3	-	2.2	0.6	0.5
jaén	joan	7.9	0.2	1.18	-	1.6	3.4	0.9	0.6
Juárez	Alba	(5.39)	0.2	0.67	-	1.6	2.92	FALTA	0
Lara	Antonio	1.5	-	-	-	-	1.08	FALTA	0.5
Leal	Antonio	5.7	0.2	1.04	1.4	-	2.28	0.2	0.5
Lopez	Rosa	6	0.2	0.91	1.3	-	2.2	0.8	0.6
mateu	clara	7.1	0.2	0.84	-	1.6	2.92	0.9	0.6
Monteagudo	Pablo	7.1	0.4	0.93	1.3	-	2.96	0.9	0.6
MOUISSAR	ISMAEL	6.4	0.2	0.97	-	1.9	2	0.8	0.5
Ourhouch	Mohamed	1	-	0.91	-	-	-	-	0
perez	juan pedro	2.5	0.2	0.77	FALTA	-	1.08	FALTA	0.5
Portalés	Héctor	7.1	0.2	1.3	1.5	-	2.88	0.4	0.8
Primo	Eric	6.3	0.2	0.81	-	1.8	2	0.8	0.7
Sandru	Emilia	7	0.2	1.05	1.7	-	2.8	0.5	0.6
Segarra	Pascual	-	-	-	-	-	-	-	-

9.12 Anexo XII

Ejemplo Fakebook: <http://www.classtools.net/FB/1205-JTanPz>

9.13 Anexo XIII

Tutor/a IES: <i>LUZ HIGUERAS FARRA</i> Especialitat del Màster: <i>SECUNDARIA</i> Estudiant: <i>Sheila</i>		Curs: <i>2015-16</i> <i>1º BTO - HUM.</i> Assignatura: <i>CASTELLANO</i>	Nombre d'alumnes: <i>1º BTO - A => 26</i> <i>1º BTO - B => 31</i>
Aspectes que cal observar en el alumne en pràctiques	Resultat de l'observació, data:	Proposta de millora	Resultat de la millora, data:
1. <u>Assistència i puntualitat en les classes</u> , tant per començar com per acabar. Consideres que s'aprofita el temps?	<i>IMPECABLE</i>		
2. <u>Expressió oral</u> . <ul style="list-style-type: none"> • To de veu adequat al grup al que es dirigeix? • Ús excessiu de paraules repetides (tipus val, m'explique,...) • Emfatitza amb la veu allò que és interessant? • Consideres que és clar en les explicacions? Ús de la llengua en registre acadèmic? 	<i>LA EDUCACIÓN, EL RESCATO Y LA AMABILIDAD HAN SIDO LAS CONSTANTES DE SHEILA EN SU TRATO PERSONAL CON TODO EL ALUMNADO</i>		<i>PERFECTO</i>
3. <u>Planificació, docència i avaluació</u> : <ul style="list-style-type: none"> • Dedica els primers moments per comunicar el que s'ha treballat en classes anteriors, els següents al treball nou, i els darrers a fer resum del treballat i anticipar el que faran en classes posteriors? • La classe es nota preparada? Explica els indicadors que et donen peu a tenir aquesta impressió. • Es revisa la tasca feta a casa? Es preu nota d'aquesta feina? Com? • Ús d'organitzacions diferents? (treball per grups, per parelles, individuals) • Empatitza amb l'alumnat? Aquests entenen que el professor/a els ajuda a aprendre? Com? Com i què els avalua? • Hi ha organització en el desenvolupament de la classe? Enllaça i relaciona els nous continguts que treballa amb altres treballs 	<i>SHEILA SABE ORGANIZAR SUS TAREAS MUY BIEN. DISTRIBUYE LA MATERIA DE FORMA COHERENTE Y ES PREVISORA EN CADA UNA DE SUS INTERVENCIONES HA EXIGIDO DE LOS ALUMNOS/-AS DEDICACIÓN Y ESFUERZO QUE ELLE HA IDO VALORANDO A LO LARGO DEL TRAMO ESCOLAR QUE HA COLABORADO CON ELLOS/-AS</i>		

<p>anteriorment?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hi ha una activitat a classe que afavoreix la <u>construcció del coneixement</u> per part de l'alumnat com a protagonistes del procés d'ensenyament-aprenentatge o es proporciona la informació i l'alumne/a adopta una actitud passiva? • Hi ha connexió amb els interessos de l'alumnat? Connecta amb la realitat que ha originat aquest concepte que es treballa? • Hi ha <u>metacognició</u>, és a dir, afavoreix que l'alumne/a reflexione sobre el seu procés d'aprenentatge amb els continguts de l'assignatura? • Quines <u>ajudes</u> es proporciona a l'alumne/a perquè vaja descobrint-construint els continguts de l'assignatura? És una guia o proporciona el final sense respectar el procés de cada alumne ni reflexió prèvia? • El llibre de text, com s'usa? • Hi ha <u>dinàmiques democràtiques</u> a l'aula o pel contrari és un manament directe del professor/a? • Ús de materials: pissarra, NNTT, materials didàctics... 	<p>SUS TAREAS DIDÁCTICAS HAN FAVORECIDO EL ENTUSIASMO DE LOS DISCENTES. ELLOS/AS HAN TRABAJADO EN LA PLATAFORMA "EDMODO" Y RECONOCEN HABER APRENDIDO MUCHO CON ESTE NOVEDOSO RECURSO EDUCATIVO. SHEILA HA ELABORADO UN BUENO SISTEMA DE TRABAJO CORRESPONDIENTE AL TEMA 12 DEL LIBRO DE TEXTO. ESTE VERSABA SOBRE LA POESÍA BARROCA I GÓNGORA, QUEVEDO Y LOPÉ</p>		<p>MUY BIEN</p>
<p>4. <u>Destreses i habilitats socials.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • El tracte amb l'alumnat es cordial? • Es fixa més en el positiu que fan o en el negatiu? • Se li nota vertader interès per l'aprenentatge del seu alumnat? • Lidera el grup? Manté l'atenció i aconsegueix que els i les alumnes estiguen dins del dispositiu didàctic que estiga desplegant en eixe moment? 	<p>CORDIALIDAD, ENTREBA AL ALUMNADO, COMPRENSIÓN Y PLENA DEDICACIÓN HAN SIDO LAS PREMISAS DE SU TAREA DOCENTE.</p>		<p>FANTÁSTICA</p>
<p>4. <u>Didáctica específica de l'assignatura:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Els continguts que es treballen estan justificats temporalment en la programació general del tutor/a IES? En cas contrari, t'explica els motius? Coincideix aquesta programació amb les recomanacions de la normativa? Coincideix amb el que el llibre de text proposa? • Respecte de la didàctica específica. Usa una metodologia semblant a la que ha observat amb tu? Innova i té iniciatives? 	<p>ADAPTACIÓN Y CUMPLIMIENTO DE LA NORMATIVA VIGENTE EN CUANTO A LA PROGRAMACIÓN FUERON EL LUGAR COMÚN DE SU PRÁCTICA.</p>		
<p>Altres</p>	<p>INNOVA Y APORTA IDEAS NOVEDOSAS QUE LA CONVIERTEN EN UNA GRAN PROFESIONA</p>		<p>MUY POSITIVO</p>