

UNIVERSITAT JAUME I

**PROGRAMACIÓN INTEGRADA DE LENGUA Y
LITERATURA PARA UNA CLASE DE 3.º DE
ESO: LA ELABORACIÓN Y EXPOSICIÓN
ORAL DE UN TRABAJO ACADÉMICO**



**Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y
Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas**

Trabajo de Fin de Máster: Especialidad de Lengua y Literatura y Enseñanza del
Español

Presentado por Lidia Tarrasó Boígues

Dirigido por el Dr. Francisco Javier Vellón Lahoz

Curso 2019-2020

Resumen

El presente Trabajo de Fin de Máster muestra la programación integrada que se realizó para dos grupos de 3.º ESO del centro educativo IES El Caminàs con el fin de hacer frente al desinterés de los alumnos por la asignatura de Lengua Castellana y Literatura y mejorar algunas de sus dificultades más comunes: la exposición oral y escrita. Por consiguiente, este proyecto contiene la planificación y el diseño de una unidad didáctica, la cual está centrada en la aplicación de nuevos métodos para garantizar el correcto desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de diferentes contenidos del currículo de secundaria.

La producción final de los alumnos se basó en la elaboración y exposición oral de un trabajo académico sobre seis temas distintos relacionados con la obra de Miguel de Cervantes *Don Quijote de la Mancha*. Para ello, se trabajó previamente el texto expositivo oral y escrito, así como se presentó brevemente la obra y los temas planteados para guiar la realización de sus proyectos. El trabajo se elaboró de manera cooperativa en ambas clases: se formaron seis grupos de cinco miembros y se les asignó un tema diferente a cada uno. Para cumplir con las tareas que conlleva la elaboración de este tipo de texto expositivo y su presentación oral, se le otorgó a cada integrante la responsabilidad de una labor: documentarse y elaborar un resumen de la información (rol de documentalista); escribir un texto expositivo sobre esa información (rol de escritor/a); revisar el contenido y adecuarlo al formato de un trabajo académico (rol de revisor/a-maquetador/a); crear una presentación multimedia como material de apoyo para la exposición (rol de técnico/a); y exponer el tema del trabajo (rol de expositor/a).

Se planificaron cuatro sesiones en las que se llevaron a cabo clases teóricas y actividades de preparación para conseguir diferentes objetivos y logros de aprendizaje relacionados con el temario incluido en el currículo básico de ESO. En esas sesiones, se emplearon distintos métodos de enseñanza (clases magistrales, trabajo cooperativo, método deductivo...) aprendidos durante el trascurso del máster y en la investigación desarrollada en este trabajo, y se emplearon distintos materiales como las herramientas TIC.

Palabras clave

Texto expositivo, exposición oral, trabajo cooperativo, enfoque comunicativo.

ÍNDICE

1.	Introducción y justificación del trabajo	5
2.	Marco teórico.....	7
2.1.	Currículo	7
2.2.	El enfoque comunicativo	8
2.3.	El constructivismo y el trabajo cooperativo	9
2.4.	Didáctica del texto expositivo escrito y oral.....	11
2.5.	Didáctica de la literatura desde una nueva orientación.....	13
2.6.	Uso de las herramientas TIC	14
3.	Contextualización del centro y grupo de actuación.....	16
3.1.	IES El Caminàs	16
3.2.	Grupo de actuación	16
4.	Programación de la unidad didáctica.....	18
4.1.	Contenidos	18
4.2.	Objetivos.....	20
4.3.	Competencias.....	22
4.4.	Metodología.....	24
4.5.	Materiales.....	25
4.6.	Temporalización	26
4.7.	Evaluación	27
5.	Sesiones y actividades	39
5.1.	Primera sesión.....	39
5.2.	Segunda sesión.....	40
5.3.	Tercera sesión	41
5.4.	Cuarta sesión.....	42
6.	Conclusiones.....	43
6.1.	Resultados	43
6.2.	Valoración de los resultados	47

6.2.1.	Opinión de la tutora IES	47
6.2.2.	Opinión del alumnado	48
6.2.3.	Opinión personal	50
6.2.4.	Propuestas de mejora	52
7.	Bibliografía.....	54
7.1.	Referencias del trabajo.....	54
7.2.	Referencias de los recursos utilizados	55
8.	Anexos.....	57
8.1.	Anexo I: Evaluación diagnóstica	57
8.2.	Anexo II: Presentación de la tarea final	58
8.3.	Anexo III: Ejemplo de trabajo académico	61
8.4.	Anexo IV: Textos actividad dos	65
8.5.	Anexo V: Vídeos tercera sesión.....	67
8.6.	Anexo VI: Evaluación y sistematización de lo aprendido	68

Índice de tablas

Tabla 1:	Contenidos del currículo	18
Tabla 2:	Temporalización de las sesiones	26
Tabla 3:	Rúbrica implicación en el proceso de aprendizaje	29
Tabla 4:	Rúbrica documentalista	30
Tabla 5:	Rúbrica escritor	31
Tabla 6:	Rúbrica revisor-maquetador	32
Tabla 7:	Rúbrica técnico.....	34
Tabla 8:	Rúbrica expositor	35
Tabla 9:	Notas de la unidad didáctica.....	43

Índice de ilustraciones

Ilustración 1: Registro de notas	37
Ilustración 2: Ejemplo de corrección.....	38
Ilustración 3: Portada presentación	59
Ilustración 4: Explicación roles	59
Ilustración 5: Indicaciones de los temas	60
Ilustración 6: Primera parte del cuestionario	68
Ilustración 7: Segunda parte del cuestionario.....	69
Ilustración 8: Tercera parte del cuestionario	70
Ilustración 9: Última parte del cuestionario	71

Índice de gráficas

Gráfica 1: Calificaciones obtenidas por los alumnos de 3.ºB y 3.ºC.....	45
Gráfica 2: Comparativa de los resultados obtenidos en la UD y en las dos evaluaciones precedentes en 3.º B.....	45
Gráfica 3: Comparativa de los resultados obtenidos en la UD y en las dos evaluaciones precedentes en 3.º C.....	46
Gráfica 4: ¿Consideras que has asimilado bien los conceptos para poder aplicarlos en futuros trabajos u otros?	49
Gráfica 5: ¿Qué actividades te han gustado más? ¿Y menos?	50

1. Introducción y justificación del trabajo

Este documento describe la implementación de una unidad didáctica orientada a la mejora de competencias de alumnos de 3.º de ESO en el instituto público de Educación Secundaria y Bachillerato IES El Caminàs de Castellón. Se programó para la segunda fase del periodo de prácticas y su evaluación se habría de plasmar en la tercera evaluación del curso 2019-2020. El desarrollo de las sesiones planificado inicialmente sufrió algunas alteraciones debido a la crisis sanitaria con la que nos enfrentamos al final de la implementación.

Aunque mi experiencia directa fue en las aulas de 3.º de ESO y 1.º de Bachillerato, también tuve la oportunidad de ver cómo se enseña la asignatura de Lengua Castellana y Literatura en otros cursos. Las observaciones que pude realizar durante la primera fase del Prácticum y parte de la segunda me llevaron a concluir que la mayoría de alumnos presenta muy poco interés en esta materia, sobre todo a causa de los métodos tradicionales aplicados (largas clases magistrales y simple erudición en el terreno literario). Además, detecté un gran problema a la hora de expresarse oralmente sobre diferentes temas relacionados con la asignatura, especialmente sobre temas literarios (muy poco atractivos para los alumnos).

A raíz de esto, consideré que sería importante planificar una unidad didáctica centrada en la expresión oral pero que, a su vez, sirviera para potenciar otras competencias necesarias y motivar el interés de los alumnos por esta asignatura. Mi tutora del centro respetó mis intenciones y marcó otros contenidos que debía incluir: el tema de literatura de *Don Quijote de la Mancha*. Con la supervisión de mi tutor UJI, planificamos una unidad didáctica que incluyera contenidos tanto de la exposición oral como escrita (una tipología poco clara para ellos) centrados en el tema literario propuesto por la tutora del centro.

El diseño de las actividades se basó en permitir a los alumnos identificar y aplicar en sus propias composiciones las características y elementos de esta tipología textual en su forma escrita y oral en contextos académicos, así como en desarrollar su gusto por las obras literarias y aprender a compartir de manera objetiva lo que aprenden. Para ello, se propuso emplear técnicas más innovadoras que impulsaran el aprendizaje de los alumnos como el trabajo cooperativo, la gamificación o el método deductivo, pero sin

perder los beneficios que proporcionan otras técnicas más tradicionales como las clases magistrales.

Las actividades de preparación se centraron, primeramente, en el análisis e identificación de rasgos propios de la tipología expositiva, especialmente, del trabajo académico. Las técnicas de exposición oral se asimilaron mediante la visualización y comparación de varias presentaciones. El aprendizaje de estos contenidos se evaluó a través de la elaboración de un trabajo cooperativo (seis grupos de cinco miembros). Se propusieron para cada uno seis temas relacionados con la obra de Cervantes: *El feminismo en el Quijote*, *El racismo en el Quijote*, *Los narradores del Quijote*, *Las dos partes de la novela*, *La locura en el Quijote* y *La novela caballescica y la novela pastoril*. A partir de la investigación y de la introducción a la obra proporcionada al inicio de las clases, realizaron un trabajo académico y lo expusieron oralmente. La ejecución de la tarea final se dividió en cinco pasos diferentes: documentación sobre el tema asignado; escritura del texto expositivo a partir de la información; revisión del texto y maquetación final del trabajo académico; creación de la presentación multimedia; y exposición del contenido. Cada miembro asumió la responsabilidad de una de las partes.

En definitiva, el trabajo se iniciará con una breve explicación de los fundamentos teóricos que han servido de referencia para la programación de esta unidad didáctica, y continuará con la descripción del contexto del centro y de los grupos. Una vez expuesta esta información, se detallarán los aspectos implicados en la programación (contenidos, objetivos, competencias...) y se comentará el desarrollo de las sesiones. Finalmente, se mostrarán los resultados obtenidos, las conclusiones alcanzadas y las posibles propuestas de mejora a partir de la experiencia realizada.

2. Marco teórico

En este apartado se profundizará en los aspectos teóricos que intervienen en la elaboración de esta unidad didáctica: la relación de este trabajo con el currículo de secundaria, la aplicación del enfoque comunicativo, la metodología constructivista y el trabajo cooperativo, la didáctica del texto expositivo oral y escrito, la didáctica de la literatura desde una nueva orientación y la utilización de herramientas TIC.

2.1. Currículo

Según lo dispuesto en el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, el currículo es «la regulación de los elementos que determinan los procesos de enseñanza y aprendizaje para cada una de las enseñanzas». El objetivo de esta guía es organizar las destrezas que todo alumno deberá adquirir para mejorar su competencia comunicativa en todas sus ramas (pragmática, lingüística, sociolingüística y literaria) a diferentes niveles y en sus diversos contextos.

Para la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, como asignatura troncal, se establecen unos contenidos comunes para todos los alumnos y otros específicos de cada bloque. Los bloques se dividen en cuatro: el primero recoge todo aquello relacionado con la escucha y el habla como la habilidad para expresar oralmente sus propias ideas o prestar atención al resto; el segundo se centra en la lectura y la escritura, es decir, los medios que les permitirán aprender; el tercero engloba los conocimientos sobre los mecanismos lingüísticos que permiten comunicarnos; y el último agrupa aquellos que suponen practicar la comprensión lectora, acercarlos a los géneros literarios, ampliar sus gustos y, sobre todo, darles una base sobre las obras literarias más importantes de la historia española.

En la unidad didáctica descrita en este trabajo, se pueden encontrar temas pertenecientes principalmente a los dos primeros bloques de comunicación oral y escrita de 3.º de ESO, pues se centra en la formación de alumnos capaces de comprender información y expresarla tanto de forma escrita como oral de manera objetiva y clara (exposición oral y escrita). Para poner en práctica estas habilidades comunicativas, se ha utilizado el tema de literatura de la obra de Miguel de Cervantes *Don Quijote de la Mancha*, incluido en el bloque «Educación literaria» del tercer curso. Además, se han potenciado otros aspectos mencionados en dicha regulación como el fomento de la cooperación y la

autonomía en el aprendizaje del estudiante. En el cuarto apartado ([Programación de la unidad didáctica](#)) se especificará más detalladamente qué contenidos se han trabajado.

2.2. El enfoque comunicativo

Uno de los principales propósitos de esta unidad didáctica es que los alumnos mejoren la manera en la que emplean el lenguaje oral y escrito para transmitir información en diferentes entornos. Por esa razón, este trabajo se fundamenta en el enfoque comunicativo, una metodología que se basa en la capacidad del uso de la lengua en las distintas situaciones y contextos comunicativos (García Armendáriz et al., 2003).

Este enfoque concibe la lengua como «un instrumento de comunicación» y se preocupa «por los procesos cognitivos que puedan hacernos entender el complejo fenómeno del aprendizaje de las lenguas» (Maati, 2013: 118). Existen dos teorías en torno a cuál es el fundamento del enfoque comunicativo: la didáctica constructivista¹ y la lingüística textual. La primera se sustenta en el *aprendizaje significativo*, es decir, en el proceso en el que alumno completa sus conocimientos con otros nuevos adquiridos. En el caso de la segunda, la presencia de esta disciplina explica la importancia que da el enfoque comunicativo al texto escrito y oral como unidad de programación, pues el estudio de este elemento permite que los alumnos desarrollen el conocimiento y las destrezas necesarias para la comprensión y la producción final de otros discursos (García León, 2015: 27-33).

Esta metodología supone abandonar la idea tradicional basada en las normas que regulan el proceso comunicativo para centrarse en el empleo de estrategias que faciliten y construyan el acto de comunicación (García Armendáriz et al., 2003). Para ello, el docente debe asegurarse de que las situaciones sean significativas para los alumnos y, de esta manera, consigan adquirir habilidades con el fin de usar la lengua en los múltiples contextos en los que se encuentren. Por consiguiente, los alumnos desarrollarán la competencia comunicativa con mayor facilidad e intervendrán de lleno en su aprendizaje. Las competencias que obtengan serán más operativas y conseguirán aprender de manera autónoma. El resultado es que las estrategias de comunicación y los procesos didácticos lograrán crear un buen clima de enseñanza-aprendizaje, en el que el alumnado se sentirá más motivado y los intercambios de información entre alumnos y entre docente y alumnos serán más provechosos (Maati, 2013: 114-115).

¹ Vid. infra el subapartado 2.3.

En general, este nuevo paradigma engloba aquellos estudios lingüísticos que toman especial consideración a los factores que intervienen en la comunicación y al uso social de la lengua: exalta el papel del alumno en su propio aprendizaje otorgándole mayor responsabilidad en la toma de decisiones durante todo el proceso; amplía las funciones del profesorado, convirtiéndoles en mediadores clave para condicionar el entorno de enseñanza y potenciar sus habilidades; se interesa por motivarles y buscar nuevos estilos de aprendizaje; y destaca la función del currículo para establecer una unión entre los contenidos teóricos y su puesta en práctica (Maati, 2013: 119-120).

Como se ha dicho anteriormente, el enfoque comunicativo ha guiado la elaboración de las actividades de esta unidad didáctica con el objetivo de enseñar a los alumnos a emplear el lenguaje para transmitir información de manera clara, objetiva y ordenada en un contexto formal. Los textos tanto orales como escritos se han convertido en la base para trabajar las destrezas de comprensión y expresión, así como en el ejemplo para crear sus producciones textuales en la actividad final (el trabajo académico o la exposición final). También se han seguido metodologías comunicativas como el trabajo cooperativo, donde el intercambio de información resulta un factor clave para el aprendizaje mutuo y el desarrollo de otras habilidades como el respeto y la colaboración.

2.3. El constructivismo y el trabajo cooperativo

Entre los modelos que estudian el proceso de enseñanza-aprendizaje se encuentran los que resaltan el papel del estudiante en su desarrollo cognitivo: *los modelos constructivistas*. Estos aportan metodologías que contribuyen a que el alumno establezca relaciones entre la información que ya conoce y la nueva que recibe, es decir, a que comprenda y aprenda (Martín y Navarro, 2011: 125).

El *constructivismo* supone un conjunto de teorías cognitivas centradas en el funcionamiento de la mente humana. Concretamente, los autores que han seguido esta línea de investigación han analizado cómo los estudiantes forman sus pensamientos y asimilan conocimientos, y cómo estos influyen en la configuración de su personalidad y conducta. Para los defensores de este modelo, el alumno es capaz de formar su propio conocimiento por medio de una participación activa en su proceso de aprendizaje. Cada nueva interacción o experiencia se va almacenando y relacionando con información previa de manera constante y progresiva (Reyero, 2018).

Uno de los métodos que se podría ubicar en este modelo es el trabajo cooperativo. Este supone la creación de grupos pequeños de trabajo para conseguir los mejores resultados educativos. Su aplicación en el aula actúa como «un instrumento imprescindible para lograr aprendizajes significativos y un creciente interés por las materias estudiadas, constituyendo así un instrumento clave para superar las dificultades y estableciendo relaciones positivas de cooperación» (Vilches y Gil, 2012: 6). Además, se considera fundamental para obtener competencias necesarias en la educación como la competencia social y ciudadana, la comunicativa o la de aprender a aprender. Estas se traducen en el desarrollo de habilidades, actitudes y valores como, por ejemplo, el pensamiento crítico, la participación, la responsabilidad individual y el respeto mutuo.

En general, la aplicación de estrategias cooperativas en el aula ha contribuido a «crear un buen clima de aula y a mejorar el aprendizaje en cualquier tipo de tarea o contenido de enseñanza» (Vilches y Gil, 2012: 3). Sin embargo, todavía existen ciertos miembros del profesorado que dudan sobre la capacidad de los alumnos para construir, por sí solos, todos los conocimientos sin su constante atención, pues requieren de una orientación que les ayude a detectar sus errores y a superarlos.

El trabajo cooperativo fue uno de los recursos innovadores que se utilizó para asegurar el aprendizaje de los alumnos. En grupos de cinco, cada miembro aportó sus conocimientos previos y los adquiridos a lo largo de la implementación de la unidad didáctica para conseguir un producto final lo más adecuado y sobresaliente posible para ser evaluado. Aunque cada uno era responsable de una parte del proceso de elaboración, el esfuerzo individual sirvió de apoyo para el resto de los miembros del grupo y fue dando paso a un trabajo hecho con la responsabilidad, la atención y la colaboración de todos.

La propuesta de los temas que se les asignó a cada grupo se basó en la idea constructivista de relacionar conocimientos previos con nuevos e implicar a los alumnos en su formación. Se buscaron temas de actualidad o de su interés para motivarles a elaborar sus tareas y prestar atención a las de otros compañeros: *El feminismo en el Quijote*, *El racismo en el Quijote*, *Los narradores del Quijote*, *Las dos partes de la novela*, *La locura en el Quijote* y *La novela caballerescas y la novela pastoril*. Tanto el feminismo como el racismo son asuntos que todavía afectan a la sociedad, por lo que son significativos para los alumnos. Además, durante la presentación de los temas se

relacionaron aspectos de la obra con otros más actuales como la obsesión (locura) del personaje principal con los libros en comparación a la obsesión actual de los adolescentes con las nuevas tecnologías. Este tipo de referencias permitió que los alumnos asociaran ideas y se involucraran más en su aprendizaje.

Por otro lado, esta corriente constructivista también ha influido en la manera de valorar las destrezas adquiridas en esta unidad didáctica. Así pues, la evaluación se ha concebido como un proceso sistemático y continuo que ha ayudado al crecimiento personal e intelectual de los alumnos; se ha utilizado para valorar sus progresos a medida que iba avanzando la implementación (evaluación diagnóstica, formativa y sumativa); ha servido para localizar posibles dificultades de aprendizaje en los estudiantes; y ha permitido valorar las metodologías empleadas para corregirlas, perfeccionarlas y evolucionar en futuras programaciones (González et al., 2007).

2.4. Didáctica del texto expositivo escrito y oral

Los textos se entienden como «enunciados o conjuntos de enunciados, tanto orales como escritos, organizados en torno a una intención comunicativa» (Martínez y Rodríguez, 1989: 77). Debido a que uno de los propósitos de la didáctica de la lengua es desarrollar la competencia para comprender y expresarse en los diferentes contextos en los que se produce la comunicación, el conocimiento intuitivo del estudiante sobre los textos y sus mecanismos de producción se convierte en algo esencial para aumentar su capacidad comunicativa (Martínez y Rodríguez, 1989).

Como indica el enfoque comunicativo, las situaciones comunicativas no solo se pueden desarrollar en el ámbito académico, sino también en diferentes entornos de la vida de los alumnos y en su futuro tanto profesional como personal. En cualquier momento pondrán en práctica alguna forma de intercambio de información como el habla, la escucha, la lectura o la escritura. Por esa razón, es fundamental que el alumno conozca algunas características o elementos de los textos orales y escritos que facilitan su comprensión, como el registro y las formas lingüísticas que emplean el emisor y el receptor, las intenciones comunicativas de estos, su entorno social, el espacio y tiempo donde se produce. Asimismo, deberán producir los textos de manera adecuada y coherente con corrección y cohesión para conseguir transmitir de manera eficaz aquello que quieren comunicar (Martínez y Rodríguez, 1989).

En concreto, esta programación se ha diseñado para la didáctica del texto expositivo oral y escrito. Esta tipología textual tiene un carácter explicativo, pues su «finalidad principal es hacer comprender o presentar una información» (Martínez y Rodríguez, 1989: 78). Se caracteriza por ofrecer nuevos datos al lector de manera objetiva, clara y ordenada utilizando un léxico preciso. Entre sus marcas lingüísticas y textuales más comunes encontramos las reformulaciones, el uso de conectores lógicos, la objetividad o la impersonalidad. Los textos expositivos están presentes en muchos ámbitos, tanto fuera como dentro de las aulas, por lo que enseñar a los alumnos a comprender y expresar información clara, ordenada y objetiva les permitirá ampliar sus conocimientos en distintas materias, demostrar su entendimiento en diversos temas, comunicar a otros información que desconocen, asociar ideas previas con nuevas, entre otros (Álvarez, 2011).

Para la didáctica de las tipologías textuales siempre se han utilizado los libros de texto como material de apoyo en las explicaciones. Sin embargo, Jimeno (2011: 22-24) afirma que los manuales no consiguen proporcionar a los alumnos las técnicas necesarias para desarrollar sus capacidades comunicativas y propone a los docentes diversas pautas para lograrlo, entre las cuales destacan las siguientes: aclarar las tareas que deben realizar los alumnos, utilizar ejemplos sobre los que puedan trabajar y consultar como modelos, y emplear la didáctica de errores (mostrar fallos para evitar que los cometan en sus propias producciones).

En esta unidad didáctica, se dedicó gran parte de la primera sesión a explicar con detalle el objetivo que debían realizar y se repitió en diversas ocasiones el procedimiento que debían seguir. Además, el texto escrito fue el material ideal sobre el que extraer conclusiones para la preparación de la tarea final. Como ya se habían trabajado anteriormente diferentes tipologías textuales, incluida la exposición escrita, simplemente se recordó brevemente la información para trabajar directamente desde la práctica. Las actividades se basaron en el reconocimiento de las características, la estructura y el lenguaje que se asocian a la exposición escrita para la posterior producción de un texto de esta tipología. Así pues, los estudiantes tuvieron a su disposición modelos de textos expositivos y, en concreto, un trabajo académico como guía. Con esta preparación se esperaba enseñar a los alumnos todo el proceso de planificación de un trabajo académico y dotarles de una competencia comunicativa que les permitiera realizar su parte de la tarea final correctamente.

La didáctica del texto oral se planteó de otra forma: se partió de los conocimientos que tenían y que manifestaron mediante una lluvia de ideas en grupos, y se resolvieron dudas visualizando un vídeo (comprensión oral). Asimismo, se utilizaron experiencias reales de estudiantes de secundaria (en la misma situación y contexto comunicativo que estarían ellos en su exposición final) para que ellos mismos, una vez asimilados los conocimientos sobre la exposición oral, pudieran analizar la manera de expresarse de otras personas (sus textos orales) y detectar tanto los errores como los aciertos.

2.5. Didáctica de la literatura desde una nueva orientación

La cantidad de contenidos que se abordan en 3.º de ESO junto con los métodos tradicionales de enseñanza provocan que los alumnos se muestren reticentes ante el ámbito de lo literario. La innovación educativa ha resultado fundamental para evitar una didáctica convencional que no ha alcanzado los resultados de aprendizaje esperados. Así como afirma Aguirre (2002 apud Leibrandt, 2007: 1): «Debemos pasar de un concepto de Literatura como adición de *conocimientos estáticos* a una idea de la Literatura como *experiencia*, es decir, como un espacio de *experimentación dinámico*».

En los últimos años, numerosos autores han aportado tanto sus reflexiones sobre la situación de esta materia como sus propuestas más innovadoras para progresar en la enseñanza de la literatura. Las conclusiones a las que han llegado se centran en la necesidad de fomentar la lectura en la adolescencia, de crear pequeños lectores con capacidad de pensamiento crítico y de que estos lleguen a comprender e identificar en las obras la historia y la sociedad de cada momento. El propósito es enseñar a los alumnos a ser hablantes y lectores competentes, que sepan expresarse de forma escrita y relacionarse con el resto de individuos (Leibrandt, 2007). Con esto se pretende transformar la didáctica tradicional basada en la transmisión de contenidos para conseguir:

Una perspectiva literaria centrada en el lector, en su recepción del texto y en su goce estético, una perspectiva pedagógica centrada en el alumno (y no en los contenidos o en el profesor) así como una perspectiva psicológica centrada en los procesos cognitivos, de carácter constructivistas (Mendoza Fillola, 2003, apud Leibrandt, 2007:4).

Estas nuevas propuestas sirvieron de guía para evitar los problemas ocasionados con la didáctica tradicional de la literatura y desarrollar el interés por los contenidos incluidos en esta unidad didáctica. Así pues, se abordó el tema de literatura mediante uno de los

métodos innovadores más comunes: el trabajo cooperativo. Se escogieron seis temas distintos relacionados con la obra de Cervantes *Don Quijote de la Mancha* y se propuso que los trabajaran en grupos de cinco personas, cada una de las cuales se iba a responsabilizar individualmente de una parte del trabajo. De esta manera, se fomentarían algunas de las habilidades que se han descrito en el apartado del constructivismo como la colaboración, y el aprendizaje sería tanto individual como colectivo.

En otras ocasiones, el trabajo en equipo había presentado algunos problemas: el peso del trabajo había recaído solo en unos pocos y los grupos se centraban en sus temas y no prestaban atención a las exposiciones del resto. Para evitar estas situaciones, la propuesta tenía como objetivo que cada miembro del mismo equipo asumiera un rol que le obligara a trabajar por igual el contenido y que, posteriormente, toda la clase fuera partícipe de la exposición a través de un cuestionario que valoraría el trabajo de cada grupo. Esto último no se pudo cumplir a causa de las circunstancias, pero la profesora se aseguró que tuvieran a su disposición el trabajo de cada equipo a través de la plataforma Aules.

2.6. Uso de las herramientas TIC

Hablar de innovación docente supone la adaptación del ámbito educativo a las nuevas tecnologías. Gracias a la experimentación que permiten las herramientas TIC, se consigue cubrir las necesidades y favorecer el aprendizaje de los alumnos (Reyero, 2018).

La educación ha sufrido una transformación total con la aplicación de este tipo de recursos y, en concreto, ha supuesto la evolución del proceso de enseñanza-aprendizaje: se han integrado en la didáctica como un nuevo método más rápido y amplio para la búsqueda de información; constituyen un dispositivo para almacenar y organizar la información; suponen una fuente de recursos multimedia; un medio de comunicación y colaboración entre compañeros y alumnos y profesores; aportan una gran motivación para los alumnos; finalmente, impulsan métodos constructivistas como el trabajo cooperativo (Reyero, 2018).

Sin embargo, no todos los centros se han adaptado por igual. En el caso del IES El Caminàs, la escasez de material electrónico dificulta la adaptación del centro a la era

digital: hay un solo ordenador por departamento, los alumnos no disponen habitualmente del aula de informática y la conexión a internet no es buena, entre otros problemas. Estas carencias no provocaron ningún impedimento en la implementación de esta unidad didáctica: el ordenador del departamento estuvo disponible para llevar a cabo las actividades preparadas y la tarea final se planificó para realizarse en casa.

La situación del país obligó a los alumnos y a los profesores a adaptarse de manera forzosa a las nuevas tecnologías, especialmente, para mantener la comunicación entre ellos y evitar que los alumnos perdieran el curso. Afortunadamente, como la tarea final ya se iba a elaborar en casa, el empleo de recursos en línea como el correo electrónico o la aplicación *Google Drive* permitió que los miembros de cada equipo estuvieran en contacto y que la última sesión se desarrollara casi por completo.

La tecnología estuvo presente en toda la elaboración de las partes de la tarea final: el documentalista buscó información en diferentes enciclopedias, diccionarios o páginas web y escribió un resumen a través de procesadores de texto o la aplicación de documentos de *Google Drive*; el escritor también empleó alguno de esos recursos para redactar su texto expositivo; el revisor utilizó diccionarios, procesadores de texto y recursos multimedia para corregir y dar formato al trabajo académico; el técnico elaboró una presentación y, para ello, fueron de ayuda aplicaciones como *Canva*, *Power Point* o el propio creador de presentaciones de *Google Drive*, así como recursos multimedia para coordinar la visión con la escucha de la información y crear presentaciones más claras y llamativas; y el expositor, quien inicialmente no iba a tener un contacto directo con las tecnologías, se vio obligado a emplear grabadores de vídeo y aplicaciones para editarlos, pues la última sesión no pudo ser presencial. Todo esto, como ya se ha dicho, fue posible gracias al potencial comunicativo de las TIC.

3. Contextualización del centro y grupo de actuación

3.1. IES El Caminàs

La unidad didáctica descrita en el presente trabajo se ha planificado e implementado en las aulas del IES El Caminàs, un centro escolar público de Educación Secundaria que se fundó en 1981 en el barrio de Grapa, en la zona sur de Castellón. Aunque inicialmente se creó como Instituto de Formación Profesional, ha ido ampliando su oferta educativa hasta convertirse en un centro heterogéneo, diverso, abierto e integrador.

Este instituto incluye formación educativa en ESO, Bachillerato, Ciclos Formativos y FP Básica en distintos horarios (mañana, tarde, nocturno y a distancia). Además, se realizan pruebas de acceso y pruebas libres para obtener títulos de técnico y técnico superior de FP, se forman alumnos en centros de trabajo y pertenece a la Red de Centros Plurilingües. La atención a necesidades específicas también está cubierta con el Aula CIL. Esta variada oferta educativa se refleja en la gran cantidad de alumnos a los que acoge este instituto (1494 alumnos) y el número de profesores que se encargan de proporcionar esta educación (150 profesores).

En cuanto a las lenguas, las vehiculares son el castellano y el valenciano pero, debido a las diferentes nacionalidades que conviven en el mismo centro, no todos los alumnos las dominan adecuadamente. Para los que presentan problemas en este sentido se preparan sus correspondientes adaptaciones curriculares. Esta diversidad se explica por la zona en la que se ubica (un barrio antiguo que ha ido reformándose con el tiempo acogiendo a nuevos sectores de la población) y al nivel sociocultural y económico de las familias (medio-bajo).

3.2. Grupo de actuación

La planificación de las actividades estuvo orientada a dos grupos de 3.º de ESO del horario de mañana. El primer grupo (3.º B) está compuesto por 30 alumnos (15 chicos y 15 chicas), ocho de los cuales poseen una lengua materna distinta al castellano: el árabe, el chino, el ruso y el inglés. No presentan ninguna dificultad en la comprensión y la expresión de la lengua castellana en sus diferentes contextos. Es un grupo que participa pero muy hablador y algo disperso, por lo que resulta más complicado aprovechar debidamente el tiempo de cada sesión. En el segundo grupo (3.º C), hay 29 alumnos (12 chicos y 17 chicas), tres de los cuales pertenecen a familias procedentes de otros países

(China y Rumanía) pero tampoco presentan ninguna dificultad con el idioma. La clase es muy trabajadora y participativa. Ambos grupos no muestran mucho interés por la asignatura de Lengua Castellana y Literatura.

Durante el período de observación, se pudieron identificar algunos problemas con la manera de exponer oralmente, el conocimiento de las normas ortográficas y la diferenciación de las tipologías textuales. Para la asimilación de los contenidos de literatura, no se detectaron dificultades serias que pudieran impedir el aprendizaje de los alumnos en este ámbito. No obstante, el interés por aprender este tipo de contenidos era bastante bajo.

En lo que respecta a la evaluación anterior, el grupo de 3.º B presentó un 75 % de aprobados, por lo que 9 de los alumnos no superaron la asignatura. En el caso de 3.º C, fue algo menor el porcentaje de aprobados (64 %), por lo que fueron diez los suspendidos. La profesora afirmó que los grupos trabajaban bien pero que el gran número de alumnos imposibilitaba una atención especial a aquellos que presentaran más dificultades.

A pesar de haber observado ciertos problemas en los grupos en el período inicial de prácticas, se realizó una evaluación diagnóstica con el objetivo de conocer el nivel previo de los alumnos en los contenidos que se iban a tratar en la unidad didáctica. Si bien la unidad didáctica incluía aspectos ya trabajados, los resultados mostraron que la gran mayoría conocía la parte teórica de los contenidos pero no sabían aplicarlos en la parte práctica como, por ejemplo, para diferenciar un texto expositivo de uno argumentativo. No obstante, mostraron saber qué aspectos distinguen las exposiciones orales de otro tipo de actividades que impliquen el uso de la lengua oral, cómo prepararlas, qué es un trabajo académico y qué pasos tener en cuenta para elaborarlo.

4. Programación de la unidad didáctica

La propuesta didáctica se elaboró teniendo en cuenta una programación en la que se especificaron qué contenidos curriculares se trabajarían, cuáles serían los objetivos de aprendizaje, qué competencias adquirirían los alumnos, qué metodología se emplearía, cuáles serían los recursos utilizados, cuándo se llevarían a cabo las actividades y cómo se evaluarían. A continuación, se explicarán en sus correspondientes subapartados cada uno de estos aspectos de la planificación de la unidad didáctica.

4.1. Contenidos

A partir de la regulación que se estipula en el currículo, en esta unidad didáctica se ponen en práctica contenidos de todos los bloques que dividen los conocimientos que debe adquirir un alumno en 3.º de ESO. Destacan los relacionados con la comprensión y expresión tanto oral como escrita y la obra de Cervantes *Don Quijote de la Mancha*. A continuación, se mostrarán con detalle los contenidos específicos divididos en los distintos bloques:

Tabla 1: Contenidos del currículo

Bloque 1: Escuchar y hablar	<ul style="list-style-type: none"> - Empleo de las propiedades textuales en las exposiciones orales (adecuación, coherencia, cohesión y corrección). - Uso de elementos de expresión no verbales, corporales (gestos, mirada, postura, contacto físico, etc.) y paralingüísticos (la dicción, la acentuación, el ritmo y el tono de voz) en las exposiciones orales. - Adaptación del lenguaje y el registro al contexto (ámbito educativo, situación formal). - Elaboración de textos orales expositivos (exposición oral dirigida a un grupo de mismo nivel educativo y a la profesora) sobre los que se ha aprendido y trabajado en grupo.
------------------------------------	---

	<ul style="list-style-type: none"> - Consideración de procedimientos lingüísticos para la correcta expresión oral: orden, claridad, énfasis, etc. - Procesos de planificación y documentación para la elaboración de presentaciones orales.
<p>Bloque 2: Leer y escribir</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Comprensión y análisis de los elementos de los textos expositivos escritos. - Producción de textos expositivos escrito atendiendo tanto a sus características y estructura como a los aspectos de adecuación, coherencia y cohesión. - Empleo de procesadores de texto en la escritura. - Valoración, revisión y corrección de los textos expositivos escritos de otros compañeros. - Planificación de un proyecto de trabajo cooperativo sobre una obra literaria en el que se haya buscado, redactado y presentado información. - Uso de herramientas TIC para la elaboración de un trabajo en grupo: búsqueda y almacenamiento de información, creación de textos escritos o audiovisuales y presentación del trabajo. - Creación de un producto colectivo mediante la cooperación del grupo.
<p>Bloque 3: Conocimiento de la lengua</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Empleo de marcadores de cohesión textual como los conectores textuales o mecanismos de cohesión gramatical. - Conocimiento de la adecuación textual para la elaboración de un texto con finalidad informativa

	del texto, objetivo, con léxico denotativo, lenguaje formal, etc.
Bloque 4: Educación literaria	<ul style="list-style-type: none"> - Comprensión de fragmentos de texto extraídos de una obra literaria: resúmenes del contenido de la obra, capítulos característicos, artículos relacionados, etc. - Formación del pensamiento crítico para el análisis de lecturas literarias que permitan relacionar la obra con su contexto histórico: muestras de la decadencia y visión pesimista de la época del Barroco. - Investigación sobre la obra literaria (<i>Don Quijote de la Mancha</i>), su autor (Miguel de Cervantes) y sus técnicas (varias voces narrativas). - Introducción de la literatura del Siglo de Oro: el Barroco y Cervantes. - Tratamiento de temas relacionados con la obra, la época y la actualidad: racismo, feminismo, la novela caballeresca...

4.2. Objetivos

Como ya se especifica en el marco teórico, el currículo de la Comunidad Valenciana establece, en función de los contenidos que se trabajen, una serie de indicadores de logro que demostrarían que el alumno ha alcanzado los propósitos de aprendizaje.

Esta unidad didáctica ha partido de los conocimientos que figuran en esta guía de contenidos para crear actividades que desarrollarán ciertas capacidades y competencias en los estudiantes. Seguidamente, se explicarán cuáles son esas destrezas que se convirtieron en los objetivos que se esperaban lograr con la implementación de esta planificación:

- Interpretar los elementos textuales que caracterizan la exposición escrita y, a través del análisis de diferentes textos, distinguir los expositivos de otras tipologías.
- Detectar cómo se organizan las ideas e utilizar conectores como estrategias para la comprensión y expresión tanto oral como escrita.
- Aprender a planificar y escribir textos expositivos empleando mecanismos que les permitan crear redacciones claras, ordenadas, objetivas y coherentes.
- Comprender discursos escritos y orales en lengua castellana en las diferentes situaciones sociales y culturales y en registros formales.
- Comunicarse de forma escrita y oral en lengua castellana de forma coherente y adecuada en el ámbito educativo.
- Utilizar la lengua como medio de expresión y como una fuente de conocimiento y entretenimiento y, de esta manera, descubrir las ventajas de manejar la lengua castellana en muchos aspectos de la vida diaria.
- Asumir la responsabilidad que conlleva el trabajo en equipo, así como la asignación de un rol dentro de un grupo.
- Desarrollar habilidades sociales como el respeto, la colaboración o la solidaridad.
- Cooperar y establecer la comunicación con el resto de miembros de un mismo equipo para elaborar una tarea en conjunto.
- Saber valorar y corregir el trabajo de otros compañeros.
- Utilizar las herramientas TIC en beneficio de la educación: búsqueda de información, medio de comunicación, recurso para la creación de material audiovisual, etc.
- Reconocer las características sociales, culturales, históricas y literarias del siglo XVII y el Barroco, en concreto, de la obra *Don Quijote de la Mancha* y su autor.
- Relacionar los hechos históricos y las obras literarias con temas de actualidad.

4.3. Competencias

Asimismo, el currículo de Lengua Castellana y Literatura incluye una serie de competencias que los alumnos deberán desarrollar a lo largo de su proceso de aprendizaje. Los alumnos las adquieren cuando dominan habilidades y destrezas en distintas áreas y son capaces de llevar a cabo actividades y resolver problemas de manera autónoma (Real Decreto 1105/2014 art. 2). Las competencias que se han integrado dentro de las actividades de esta programación son las siguientes:

- **Competencia lingüística (CCL).** Supone el dominio de habilidades comunicativas (orales, escritas o audiovisuales) en distintos contextos. Han logrado esta competencia a través de esta unidad didáctica aquellos alumnos que han mostrado capacidad para leer y escribir textos de tipología expositiva; han comprendido las ideas de un texto oral, escrito y audiovisual, y han podido expresarlas con esos mismos medios y en otras palabras; han analizado textos literarios para comprender la realidad histórica y cultural; han adaptado sus destrezas orales y escritas a las situaciones que les rodeaban y podrán hacerlo en un futuro en las distintas circunstancias en las que se encuentren; han utilizado la lengua para la adquisición de nuevos conocimientos y la puesta en práctica de previos; han hecho uso de técnicas y estrategias comunicativas para el aprendizaje; y han empleado la lengua para la comunicación y el trabajo cooperativo.
- **Competencia de aprender a aprender (CAA).** Es el momento en el que el alumno toma consciencia de todo aquello que conoce y lo que debe aprender, y se convierte en un individuo más autónomo. En las actividades, han puesto a prueba lo que ya conocían y lo que han asimilado en las clases magistrales; a través del trabajo en equipo, han descubierto tanto sus puntos débiles como los fuertes; han aprendido de forma cooperativa e individual; han averiguado estrategias para su desarrollo personal y académico; y han creado sus propias técnicas para expresarse en público y por escrito. Para el correcto desarrollo de esta competencia, ha sido esencial el uso del método deductivo a través de textos.
- **Competencia para el sentido de la iniciativa y el espíritu emprendedor (SIEE).** Comprende aquellas habilidades para la planificación de actividades,

análisis de situaciones, gestión del tiempo, resolución de problemas y toma de decisiones tanto en colectivo como de manera individual, así como la aptitud para hacer autocrítica y valorar el trabajo de otros. El trabajo cooperativo y la aceptación de la responsabilidad de un rol ha formado a alumnos más capaces e independientes para el trabajo y más conscientes sobre sus capacidades. La situación en la que se vieron los alumnos permitió que trabajaran aspectos como la adaptación a cambios repentinos, la superación personal o el manejo de las emociones ante momentos de presión.

- **Competencia en conciencia y expresión cultural (CEC).** «Implica conocer, comprender, apreciar y valorar con espíritu crítico, con una actitud abierta y respetuosa, las diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute personal y considerarlas como parte de la riqueza y patrimonio de los pueblos» (Currículo de Lengua Castellana y literatura). La unidad didáctica incluye temas de actualidad o históricos que han servido para que el alumno emplee la escritura como medio de expresión, así como para mostrar realidades y cambios en la historia que se han plasmado en obras literarias.
- **Competencia digital (CD).** Conlleva la utilización de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Las actividades relacionadas con el uso de las TIC se han centrado en el manejo de procesadores de texto para redactar sus trabajos, la elaboración de material de soporte para su presentación; la consulta de fuentes en línea para la búsqueda de información; o el uso de herramientas tecnológicas para la lectura en línea o la visualización de contenido multimedia. Con el cambio repentino de las circunstancias, aprendieron a sacar provecho de la función comunicativa y de almacenamiento de las TIC.
- **Competencia social y ciudadana (CSC).** Significa comprender la realidad social que les rodea y actuar con criterio propio y de forma solidaria, colaborativa y responsable. Las habilidades sociales también estuvieron presentes en el trabajo en equipo (respeto mutuo, cooperación, escucha activa, paciencia...) y en los temas que se trataron y que afectan a la sociedad (empatía por las situaciones de racismo o menosprecio del papel de la mujer).

4.4. Metodología

La metodología empleada se basó en el enfoque comunicativo, es decir, en la comprensión y expresión escrita y oral. De este procedimiento para la enseñanza, destaca el papel activo e autónomo desempeñado por los alumnos. En este caso, pudieron ir tomando sus propias decisiones y resolviendo sus problemas a medida que el proceso de aprendizaje iba evolucionando y los alumnos adquiriendo competencias. Concretamente, se implementaron los siguientes métodos:

- **Clases magistrales.** Esta forma de transmitir conocimientos sirvió para asegurarse de que los alumnos contaban con una base teórica que les guiara en la práctica. A pesar de que ya habían trabajado algunos contenidos como la exposición escrita y oral, resultó fundamental recordarles la información para permitir seguir con su proceso de aprendizaje.
- **Método deductivo.** Algunas de las actividades realizadas como la de *¿Qué es un trabajo académico?* ([Anexo III: Ejemplo de trabajo académico](#)) se trabajaron con este método, lo que impulsó su capacidad para razonar y extraer sus propias conclusiones a partir del material proporcionado y las preguntas guiadas por la profesora.
- **Trabajo cooperativo.** La forma de asimilar esos conocimientos adquiridos en las clases teóricas se garantizó principalmente con este método. Los alumnos trabajaron de manera cooperativa con otros compañeros, de los que pudieron aprender, siempre con la ayuda y supervisión de la profesora en prácticas. Se les guió durante todo el proceso: en la búsqueda de información, en la asimilación de las tareas de cada rol, en la corrección de sus trabajos, etc. Esto favoreció su crecimiento personal, la creación de un sentimiento social y su formación en valores.
- **La gamificación.** Esta técnica únicamente se aplicó en la dinámica de improvisación. Se utilizó un pequeño juego mediante el cual practicaron sus destrezas orales.

Estos métodos han potenciado el aprendizaje autónomo, el desarrollo de capacidades comunicativas y la puesta en práctica de conocimientos aprendidos. Además, les ha permitido saber cómo desenvolverse en situaciones reales de interacción y comprensión

oral. Por ejemplo, los alumnos aprendieron técnicas para hablar en público que podrán ser de utilidad tanto en el ámbito académico como en su futuro profesional. Por otro lado, a través de la lectura y redacción de textos expositivos escritos han sabido cuidar su expresión para conseguir crear textos informativos claros (trabajos académicos) que permitieran al resto conocer distintos aspectos y temas de la obra.

En definitiva, la relevancia del enfoque comunicativo en la metodología empleada ha servido para el aprendizaje de las destrezas de comprensión y expresión tanto oral como escrita en contextos formales, así como también para la obtención de nuevos conocimientos lingüísticos y literarios.

4.5. Materiales

Anteriormente, se han comentado las carencias de infraestructura tecnológica en el centro donde se ha implementado la unidad didáctica. No obstante, para el correcto desarrollo de las sesiones se necesitaron como aparatos electrónicos únicamente un ordenador con su correspondiente proyector. Todas las aulas disponían de ambos dispositivos, los cuales fueron imprescindibles en todas las clases implementadas (las tres primeras sesiones).

Asimismo, para las clases magistrales se utilizó el libro de texto como obra de consulta² y se pusieron en práctica los conocimientos aprendidos a través de diferentes textos proporcionados por la profesora en prácticas: uno se elaboró con la ayuda de diferentes fuentes (primer texto del [Anexo IV: Textos actividad dos](#)), mientras que los otros tres textos empleados se extrajeron de blogs de educación (segundo texto del [Anexo IV: Textos actividad dos](#) y primera actividad del [Anexo I: Evaluación diagnóstica](#)).

Para la primera explicación de los temas del trabajo se proyectó una presentación de *PowerPoint* en la que se emplearon imágenes de la novela y breves anotaciones sobre los temas ([Anexo II: Presentación de la tarea final](#)). Asimismo, se les proporcionó un documento a cada grupo con datos sobre cada tema; esa búsqueda de la información fue trabajo de la profesora en prácticas. También lo fue el ejemplo sobre el que descubrieron qué es un trabajo académico, pues se elaboró a través de la información recabada de uno de los temas (*La locura en el Quijote*).

² *Lengua y literatura 3.º ESO*, Santillana: Serie Comenta, Proyecto Saber Hacer

En la tercera sesión, se utilizó la plataforma en línea de visualización de vídeos *Youtube*, a través de la cual los alumnos aprendieron técnicas para la exposición oral y observaron fallos y habilidades de otros alumnos externos al centro a la hora de exponer. También se utilizaron imágenes de la obra y palabras relacionadas con la exposición escrita para la dinámica de improvisación.

Por último, los materiales empleados para la elaboración de la tarea final no fueron impuestos. Cada alumno tuvo libertad para utilizar con creatividad las herramientas a su alcance. Pese a ello, se recomendó el uso de procesadores de texto, plataformas como *Google Drive* (tanto para compartir los trabajos como para realizar las presentaciones o redacciones) o el programa de elaboración de presentaciones *PowerPoint*.

4.6. Temporalización

En un primer momento, la unidad didáctica se iba a implementar a lo largo de cuatro sesiones de 55 minutos cada una. Sin embargo, debido a la situación en la que nos encontramos, la última sesión de entrega de trabajos y exposiciones se llevó a cabo de manera virtual. Además, la plataforma Aules presentaba algunos problemas, por lo que se optó por el envío de los trabajos a través del correo y los vídeos se subieron a la aplicación de almacenamiento compartido *Google Drive*. Aunque se fijó en un plazo máximo para presentar las tareas, se permitieron retrasos en las entregas debido a la escasa participación inicial del alumnado.

Tabla 2: Temporalización de las sesiones

ACTIVIDAD	SESIÓN	TIEMPO
Evaluación diagnóstica (Anexo I: Evaluación diagnóstica)	Primera	20 minutos
Explicación de los roles, los temas y la obra literaria (Anexo II: Presentación de la tarea final)	Primera	30 minutos
Reparto de temas	Primera	5 minutos
Clase magistral: textos expositivos	Segunda	20 minutos

Actividad 1: <i>¿Qué es un trabajo académico?</i> (Anexo III: Ejemplo de trabajo académico)	Segunda	20 minutos
Actividad 2: <i>Analizando textos</i> (Anexo IV: Textos actividad dos)	Segunda	15 minutos
Actividad 3: <i>Lluvia de ideas: ¿Cuáles son las claves para hacer una buena exposición?</i>	Tercera	5 minutos
Aclaración de los conocimientos sobre exposición oral y actividad 4: <i>Descubriendo técnicas</i> (Anexo V: Vídeos tercera sesión)	Tercera	20 minutos
Actividad 5: <i>Improvisando temas de conversación</i>	Tercera	10 minutos
Actividad 6: <i>Ahora somos nosotros los profesores</i> (Anexo V: Vídeos tercera sesión)	Tercera	20 minutos
Entrega de trabajos	Cuarta	Fecha límite: 29/03/2020

Gracias al perfil de ambas clases, se pudo cumplir mayoritariamente la temporalización inicial. A pesar de los problemas en la última sesión y de que 3.º B era un grupo hablador, ambas clases demostraron un nivel alto de participación, atención e interés.

4.7. Evaluación

Puesto que la metodología aplicada se inscribe en la corriente constructivista, para la evaluación de esta unidad didáctica se ha tenido en cuenta todo el proceso de aprendizaje en el marco de la evaluación continua. El propósito final de esta unidad didáctica era que los alumnos lograrán asimilar conocimientos y competencias plasmadas en el currículo. La forma más clara y adecuada para seguir este proceso valorativa se distribuyó en tres momentos clave: la evaluación diagnóstica ([Anexo I: Evaluación diagnóstica](#)), la formativa y la sumativa. Inicialmente, se propuso que el

alumnado participara en la valoración del resto de compañeros, pero la situación en la que se desarrolló la fase final de la implementación descartó esa opción.

Antes de poner en práctica la unidad didáctica, se consideró fundamental realizar una evaluación diagnóstica. Según *La Guía del Educador* (Fingermann, 2010), se entiende por evaluación diagnóstica lo siguiente:

Dentro de los tipos de evaluación, la que se efectúa al inicio del proceso enseñanza-aprendizaje, utilizando cualquiera de los instrumentos de evaluación, o combinándolos, con la finalidad de obtener información sobre las ideas previas de los alumnos, a efectos de que los nuevos conocimientos produzcan en ellos un anclaje, en la moderna concepción del aprendizaje significativo.

Esta prueba inicial consistió en cinco preguntas básicas que permitieran descubrir cómo trabajan los alumnos, cuál era su experiencia con los contenidos tratados y si asimilaban bien algunas competencias que la profesora ya consideraba aprendidas.

La siguiente evaluación que se realizó fue la formativa, es decir, la que permitió identificar aquellas dificultades que iban encontrando los estudiantes en la realización de las actividades y descubrir el progreso plasmado en su tarea final. La valoración de esta parte del proceso se extrajo principalmente del trabajo que realizaron en la última tarea grupal. No obstante, se tuvieron en cuenta las observaciones que se realizaron a los alumnos en las sesiones de preparación previas a la tarea final en relación a la participación activa y la actitud frente al trabajo, los compañeros y la profesora en prácticas ([Tabla 3: Rúbrica implicación en el proceso de aprendizaje](#)). A pesar de que los alumnos no pudieron valorar el trabajo del resto de compañeros, se les indicó que podían aportar comentarios sobre la labor de los compañeros del mismo grupo, algo que se tendría en cuenta para la evaluación del trabajo.

Como ya se ha mencionado, se utilizó el trabajo cooperativo para la elaboración de la tarea final. A pesar de que los cinco miembros formaban un equipo y todos aportaban algo al conjunto de la tarea, cada uno asumió la responsabilidad de una parte del trabajo y su valoración debía ser individual. Se elaboró una rúbrica común para calificar la participación de los miembros en la unidad didáctica ([Tabla 3: Rúbrica implicación en el proceso de aprendizaje](#)) y otras cinco diferentes para valorar la tarea final de cada rol: [Tabla 4: Rúbrica documentalista](#), [Tabla 5: Rúbrica escritor](#), [Tabla 6: Rúbrica revisor-maquetador](#), [Tabla 7: Rúbrica técnico](#) y [Tabla 8: Rúbrica expositor](#). Las rúbricas iban

orientadas a identificar si el alumno había aplicado los conocimientos aprendidos en las clases magistrales y otras competencias que ya habían sido previamente evaluadas por la profesora. Además, las faltas de ortografía se penalizaron según el criterio del departamento de Lengua Castellana y Literatura para el tercer curso de ESO: cada error equivale a 0,1 menos de la nota final. Las rúbricas son las siguientes:

Tabla 3: Rúbrica implicación en el proceso de aprendizaje

Aspectos importantes y puntos	MUY BIEN	BIEN	REGULAR	MAL
Participación 3 puntos	Su participación ha sido muy alta, ha mostrado un gran interés por las actividades.	Su participación ha sido positiva.	Su participación ha sido escasa, no ha mostrado el debido interés por la asignatura.	Su participación ha sido nula, no ha mostrado ningún interés por realizar las actividades.
Actitud 3 puntos	Ha atendido en las lecciones, ha mostrado una actitud muy positiva para el aprendizaje.	Ha actuado de manera correcta y facilitado el aprendizaje.	Su actitud no ha sido la adecuada para el desarrollo de las clases.	Ha mostrado una actitud negativa: sin interés, distraído, no atiende...
Trabajo en grupo 4 puntos	Ha aportado todos sus conocimientos, respetado a los compañeros y aprendido de los demás.	Ha contribuido de manera correcta en la elaboración de la actividad.	Su aportación ha sido leve. No ha logrado los objetivos de aprendizaje.	Ocasiona problemas en el grupo, no se involucra en la actividad, no contribuye, dificulta el progreso...

Tabla 4: Rúbrica documentalista

Aspectos importantes y puntos	MUY BIEN	BIEN	REGULAR	MAL

Contenido (4 puntos)	Los datos recabados son verídicos, claros y concretos. La información es la más importante sobre el tema. Ha recogido también información de la obra y su contexto.	En general, los datos son bastante adecuados pero ha omitido alguna información importante.	Faltan varios datos relevantes sobre el tema.	La información es errónea. No ha recogido los datos mínimos necesarios.
Síntesis (3 puntos)	Ha leído la información de diversas fuentes y ha anotado las ideas más importantes, consultando también todo aquello que pueda resultar confuso (léxico o datos históricos).	Ha resumido la información de manera bastante adecuada.	El resumen ha obviado datos importantes o contiene mucha información no necesaria. Hay algunos datos incompletos.	No se ha sintetizado la información y se ha copiado literal mucha información irrelevante. No se han recabado los datos más importantes.
Fuentes (3 puntos)	Ha investigado y utilizado diversas fuentes para encontrar la información más adecuada.	Ha buscado otra fuente alternativa para recabar la información necesaria.	Se ha basado simplemente en la información inicial proporcionada.	No ha consultado fuentes de búsqueda.
Ortografía (las faltas descuentan 0,1)	No hay ningún error ortográfico.	Hay dos errores como máximo.	Entre dos y seis errores.	Más de seis.

Tabla 5: Rúbrica escritor

Aspectos importantes y puntos	MUY BIEN	BIEN	REGULAR	MAL
Estructura (2 puntos)	El texto tiene un párrafo introductorio, desarrolla los puntos a tratar y finaliza con un resumen de las ideas más importantes (conclusión).	El texto carece de una introducción o de una conclusión pero sí que cuenta con una de las dos y el desarrollo del tema.	Se desarrolla el tema pero el texto carece de introducción y conclusión.	No cumple la estructura de un texto expositivo.
Contenido (2 puntos)	Adapta y explica toda la información aportada por el documentalista en su texto de forma adecuada. Parafrasea la información.	Desarrolla la información de manera adecuada.	Deja alguna información por desarrollar. Copia datos de manera literal.	No desarrolla la información aportada por el documentalista. El texto está incompleto.
Características (2 puntos)	El texto es objetivo, claro y ordenado. El léxico es preciso, se utilizan las formas de la impersonalidad y se dan ejemplos.	Comete algún error pero generalmente respeta las características de los textos expositivos.	Confunde algunas de las características de los textos expositivos en varias ocasiones.	No cumple las características de un texto expositivo: : es subjetivo, el léxico no se adapta al lector, no es claro.

Coherencia y cohesión (2 puntos)	La información está relacionada de una forma lógica. Se utilizan conectores de los diferentes tipos	Casi toda la información se desarrolla de forma lógica mediante conectores de casi todos los tipos	Algunas ideas no siguen un orden lógico en relación con el tema. No se utilizan bien algunos conectores.	No hay ninguna relación lógica entre la información transmitida.
Expresión (2 puntos)	Expresa la información de una forma clara y adaptada al lector. La construcción gramatical de los enunciados y el léxico es el adecuado.	Hay algún error de comprensión pero expresa los datos correctamente.	Comete algunos errores gramaticales o emplea en ocasiones un léxico que no se adapta al lector. No expresa alguna idea bien.	Se expresa incorrectamente, no se entienden las ideas que transmite. Hay muchos errores gramáticos. El léxico es inadecuado.
Ortografía (las faltas descuentan 0,1)	No hay ningún error ortográfico.	Hay dos errores como máximo.	Entre dos y seis errores.	Más de seis.

Tabla 6: Rúbrica revisor-maquetador

Aspectos importantes y puntos	MUY BIEN	BIEN	REGULAR	MAL
Estructura (4 puntos)	El trabajo académico cuenta con una portada, un índice, una introducción, un	El trabajo carece de algunas de las partes pero respeta la	El trabajo omite varias partes relevantes de la estructura del	No respeta la estructura de un trabajo

	apartado de contexto histórico, el desarrollo del tema con sus respectivos apartados, una conclusión y la bibliografía.	estructura.	trabajo.	académico.
Presentación (2 puntos)	El trabajo presenta un formato adecuado, llamativo y facilita la lectura.	En general, el trabajo está ordenado y es adecuado.	Hay algunos errores en la presentación del trabajo escrito. Su aspecto es poco llamativo.	Está desordenado, dificulta la lectura.
Revisión (2 puntos)	Los posibles fallos cometidos por el escritor con respecto a la estructura y las características de los textos expositivos han sido corregidos.	No ha corregido algún error pero generalmente ha revisado el texto y corregido los fallos.	Ha omitido varios errores con respecto a las características y estructura del texto expositivo.	No ha revisado los errores de estructura, objetividad, claridad, orden, persona, etc.
Revisión ortográfica (2 puntos) *Las faltas de ortografía y puntuación cometidas de más descuentan 0,1.	Ha corregido todos los errores ortográficos del escritor. Tampoco ha cometido ninguno.	Ha omitido alguna falta ortográfica pero la revisión es correcta.	Ha cometido alguna falta de más. Ha omitido muchas faltas ortográficas del escritor.	No ha corregido las faltas que había. Ha cometido varias faltas de más.

Tabla 7: Rúbrica técnico

Aspectos importantes y puntos	MUY BIEN	BIEN	REGULAR	MAL
Estructura (3 puntos)	La presentación contiene una diapositiva inicial presentando el tema, una con un índice con los puntos tratados, una para cada apartado del trabajo y una de cierre y conclusión.	Falta alguna diapositiva pero se plasman los apartados más importantes del trabajo e incluye una diapositiva inicial.	Falta alguna diapositiva con información relevante sobre el trabajo.	La estructura de la presentación no se adecúa a los apartados del trabajo escrito. Faltan diapositivas importantes. No existe una diapositiva introductoria ni de cierre.
Contenido (4 puntos)	La información anotada es la más importante del punto tratado. Es correcta y breve.	Por lo general, la información es correcta.	El contenido es algo extenso o faltan detalles claves.	La información es incorrecta. No está relacionada con el tema. Demasiada información innecesaria.
Atractivo y organización (3 puntos)	La presentación es muy llamativa, contiene imágenes relacionadas con la información y poca letra. Está bien organizada.	El formato es correcto y llamativo. La información bien organizada.	La información está organizada.	Las diapositivas están mal organizadas y resultan confusas.
Ortografía y puntuación (las faltas)	No hay ningún error ortográfico ni de puntuación.	Hay dos errores máximo.	Entre dos y seis errores.	Más de seis.

descuentan 0,1)				
----------------------------	--	--	--	--

Tabla 8: Rúbrica expositor

Aspectos importantes y puntos	MUY BIEN	BIEN	REGULAR	MAL
Tono y vocalización (1 punto)	El tono es adecuado y pronuncia bien.	Levanta la voz demasiado pero se le entiende bien.	Su vocalización es correcta pero expone demasiado bajo.	No vocaliza y no se le escucha. Tono monótono.
Postura (1 punto)	Actúa de forma natural y gesticula de manera adecuada	Su posición no es del todo formal ni natural pero gesticula de manera adecuada. Le falta gesticular pero su postura es adecuada.	Falla en la expresión facial o en la gesticulación. La posición no es correcta.	No gesticula y su posición es rígida o informal.
Materiales (1,25 puntos)	Utiliza la presentación del técnico u otro material de soporte y se apoya en ello para hacer su explicación de forma creativa.	Hace un uso adecuado de los materiales dentro de sus posibilidades.	En ocasiones, utiliza un papel para recordar la información o no aprovecha sus recursos.	No emplea ningún tipo de material de apoyo para su explicación. Lee un papel con la información.

Secuenciación (1 punto)	Sigue bien la estructura del trabajo académico.	Su exposición es bastante ordenada.	Errores en el orden lógico de la exposición. Repite información.	La presentación no es ordenada. La explicación no sigue la estructura del trabajo académico.
Expresión (2 puntos)	Utiliza sus palabras para informar al público con el registro adecuado. Facilita la atención y la comprensión de la información. Utiliza conectores para relacionar la información.	Se expresa de manera correcta y relaciona la información. Mantiene la atención del público.	Comete algún error de expresión o no relaciona bien los contenidos mediante conectores.	Su expresión dificulta la comprensión de la información. No enlaza los datos con conectores. Su forma de expresarse dificulta la comprensión de la información.
Contenido (2 puntos)	Conoce muy bien la información y trata todos los puntos del trabajo académico.	Conoce la información y la trata de manera correcta.	Necesita a veces consultar un papel para recordar la información. Omite alguna información importante tratada en el trabajo.	No se sabe la información. No explica el contenido del trabajo académico.
TIC (1,25 puntos)	Ha actuado con creatividad en el vídeo, incluyendo	El vídeo es de calidad y adecuado.	El vídeo tiene algún fallo de calidad.	El vídeo es de mala calidad, no se escucha bien y

	efectos llamativos o el material de apoyo.			presenta fallos técnicos.
--	--	--	--	---------------------------

Dada la situación, el proceso de evaluación se plasmó mediante la aplicación *Google Drive*. Se creó una carpeta para cada clase, dentro de la cual había otra para cada grupo con las carpetas de cada miembro. Todos los alumnos que entregaron su parte del trabajo contaban con una carpeta con lo que habían presentado y la corrección (las observaciones y las correspondientes rúbricas). Se elaboró un *Excel* también para que quedara constancia de los grupos, los roles, las notas y otras observaciones. En las siguientes imágenes se mostrará cómo se realizó:

Ilustración 1: Registro de notas

3º C				
GRUPO 1	TEMA	ROL	NOTA	OBSERVACIONES
██████	Feminismo	Documentalista	5,5	Entregado
██████	Feminismo	Escritora	6,2	CORREGIR
██████	Feminismo	Revisora	8	Entregado
██████	Feminismo	Técnica	6,85	Entregado
██████	Feminismo	Expositora	8,6	Entregado
GRUPO 2				
██████	Racismo	Documentalista	10	Entregado
██████	Racismo	Escritor	-----	Entregado
██████	Racismo	Revisor	0	No entregado
██████	Racismo	Técnico	3,5	CORREGIR
██████	Racismo	Expositor	5	Entregado (jueves después)

Esta imagen muestra cómo se registraron las notas para que la profesora oficial las tuviera en cuenta para la evaluación sumativa. Se dividió el *Excel* por clases, se indicaron los grupos, el nombre de cada miembro del equipo, el tema que se iba a tratar, el rol, la nota y otras observaciones como, por ejemplo, si no lo habían entregado. Para aquellos alumnos que sí que lo habían entregado pero no se cumplían los requisitos iniciales, se les dio la oportunidad de corregirlo. Como se refleja en la imagen, algunos no intentaron corregirlo o no lo entregaron. Aparte de a los alumnos que no presentaron

su tarea, se marcó en rojo a los que se habían retrasado y excedido el plazo: cada día de retraso era un punto menos de la nota que obtuvieran.

Ilustración 2: Ejemplo de corrección

- Falta una conclusión que resuma las ideas más importantes.
- No hay relación entre algunos apartados, faltan conectores.
- Hay que intentar explicar la información con tus palabras.
- BIEN: Has aclarado bien alguna información y aportado otra nueva.

Aspectos importantes y puntos	MUY BIEN	BIEN	REGULAR	MAL
Estructura (2 puntos)	El texto tiene un párrafo introductorio, desarrolla los puntos a tratar y finaliza con un resumen de las ideas más importantes (conclusión).	El texto carece de una introducción o de una conclusión pero sí que cuenta con una de las dos y el desarrollo del tema.	Se desarrolla el tema pero el texto carece de introducción y conclusión.	No cumple la estructura de un texto expositivo.

Esta segunda imagen es un ejemplo de cómo se les justificó a los estudiantes su nota. Cada alumno tenía en su carpeta su parte del trabajo con las correcciones y un documento con la rúbrica y algunos comentarios que resumían su valoración. Se subrayaba en amarillo qué calificación recibía cada apartado. En este caso, el rol del estudiante era de escritor y su texto expositivo carecía de introducción y conclusión, por lo que su valoración era «regular».

En lo que respecta a la evaluación sumativa, la importancia de esta unidad didáctica se iba a plasmar en los resultados de la tercera evaluación. Inicialmente, iba a suponer un 15 % de la nota final, puesto que las pruebas escritas tenían un mayor peso en la valoración del trabajo de cada estudiante en este centro. No obstante, las circunstancias actuales impidieron que los alumnos hicieran este tipo de pruebas y el porcentaje del peso de esta unidad didáctica aumentó a un 25 % (80 % extraído del trabajo individual y 20 % de la participación).

Por último, cabe destacar que los alumnos participaron en la evaluación de la unidad didáctica y de la labor de la docente a través de un breve cuestionario ([Anexo VI: Evaluación y sistematización de lo aprendido](#)). Este proceso final culmina el

procedimiento de evaluación continua y permite valorar la calidad de la programación, la efectividad de los métodos y la asimilación de los contenidos. Asimismo, se pudo determinar el grado de satisfacción de los alumnos con la implementación, los materiales y la actuación de la profesora en prácticas. En el apartado final de conclusiones, se comentarán los resultados de esta evaluación.

5. Sesiones y actividades

La unidad didáctica se puso en práctica a lo largo de cuatro sesiones de 55 minutos cada una en las que se trabajaron contenidos relacionados con la literatura y la exposición escrita y oral. Las actividades se propusieron para la segunda y la tercera sesión.

5.1. Primera sesión

La primera clase comenzó con la evaluación diagnóstica ([Anexo I: Evaluación diagnóstica](#)). En un principio, se acordó que, como solo se contaba con cuatro sesiones, los alumnos hicieran esta primera tarea de evaluación en casa. No obstante, se consideró que, para evitar que los alumnos consultaran el manual u otros materiales y conseguir que esta valoración fuera lo más realista posible, la opción más adecuada era realizarla en clase.

La evaluación diagnóstica ([Anexo I: Evaluación diagnóstica](#)) no ocupó mucho tiempo de la clase, por lo que se continuó con una explicación detallada sobre lo que se había programado para esas sesiones. Se empleó una presentación ([Anexo II: Presentación de la tarea final](#)) como material de soporte para la clase magistral. Los alumnos contaron con una introducción sobre la obra literaria y sobre los temas específicos que se iban a tratar, así como una aclaración sobre las funciones de cada rol. Se propusieron seis temas distintos para que cada grupo trabajara: *El feminismo en el Quijote*, *El racismo en el Quijote*, *Los narradores del Quijote*, *Las dos partes de la novela*, *La locura en el Quijote* y *La novela caballerescas y la novela pastoril*. En todo momento, se intentó que la exposición de los contenidos de literatura fuera lo más clara posible y actuara como guía para la posterior elaboración del trabajo académico. No obstante, no se profundizó en algunos aspectos, ya que se incluyeron contenidos que ya se habían trabajado previamente como la elaboración de resúmenes o las normas ortográficas.

En la primera sesión solo dio tiempo a repartir los temas de manera aleatoria. No obstante, como ningún alumno presentaba dificultades para adaptarse a la tarea, la

formación de los grupos y la asignación de los roles dependió de ellos mismos. Se informó sobre ello a la profesora en prácticas en la siguiente sesión.

Entre las habilidades que aporta el trabajo cooperativo se encuentra el desarrollo de la independencia y el pensamiento crítico de los alumnos. Por esa razón, los estudiantes tuvieron total libertad para tomar sus propias decisiones. Sin embargo, el aprendizaje fue guiado: se les proporcionó una explicación previa sobre cada tema y un documento con información general para cada tema sobre el que iniciar el trabajo.

5.2. Segunda sesión

En la segunda clase, se repartió una hoja para que, sin interrumpir la clase, se dejaran anotados los grupos, los roles y los temas. Como ya lo aclararon en su tiempo libre, la atención en el inicio de la clase estaba puesta en recordar los aspectos lingüísticos más destacados de los textos expositivos. Concretamente, se profundizó en los conectores más comunes de la exposición escrita, la impersonalidad y la objetividad.

El aprendizaje de esos conocimientos se reforzó con la elaboración de dos actividades. En la primera ([Anexo III: Ejemplo de trabajo académico](#)), se repartió a cada uno el mismo ejemplo de trabajo académico. Debían leerlo y observar aquellos aspectos que se habían comentado con anterioridad de los textos expositivos y analizar este tipo concretamente. Una vez examinaron con atención el ejemplo, mediante las preguntas guiadas de la profesora, fueron alcanzando sus propias conclusiones y detectando las características, la estructura y otros elementos que destacan de este tipo de texto expositivo. Se comentaron en conjunto con la profesora.

La segunda actividad ([Anexo IV: Textos actividad dos](#)) consistió en comparar un texto expositivo con uno argumentativo para identificar la objetividad, los conectores, las marcas de impersonalidad y otros aspectos que predominan en la exposición escrita. No se les indicó qué tipo de texto era para que, tras escuchar la explicación previa a las actividades, pudieran descubrirlo por sí mismos. Contrastar las diferencias entre uno y otro les permitiría descubrir qué conectores son más comunes en los textos expositivos (de explicación, ejemplificación u ordenación textual), cómo distinguir las marcas de subjetividad y cómo evitar las primeras personas y utilizar la impersonalidad en sus textos. Fue muy importante que utilizaran el factor visual, es decir, herramientas que les permitieran ver con claridad los rasgos de cada texto. Por ello, emplearon subrayadores

de distintos colores para marcar cada aspecto lingüístico. Se procuró que los textos empleados estuvieran relacionados con el tema de literatura.

5.3. Tercera sesión

En la tercera clase, la intención era que descubrieran los rasgos que caracterizan la exposición oral. Por ese motivo, la primera actividad (*Lluvia de ideas: ¿Cuáles son las claves para hacer una buena exposición?*) consistió en que por grupos realizaran una lluvia de ideas sobre qué cualidades debería tener una buena exposición oral. Luego, cada representante del grupo comentó las ideas que habían recogido.

Después de ver un breve vídeo ([Anexo V: Vídeos tercera sesión](#)) sobre cómo hacer una buena exposición oral, a través del cual pudieron comprobar si sus ideas eran correctas y comentar sus características (orden, claridad, objetividad, uso de lenguaje no verbal...), realizaron una dinámica para poner en práctica algunos de esos aspectos. En esa actividad, llamada *Improvisando temas de conversación*, se le repartió a cada uno un papel con una imagen que no podían ver hasta que el compañero les indicara. Las imágenes estaban relacionadas con el tema de literatura (*Don Quijote de la Mancha*) y el tema de lengua (la exposición oral y escrita): personajes de la obra, palabras que les hicieran recordar contenidos teóricos, escenas características, etc. Cuando llegaba su turno, debían dar la vuelta a la hoja, observar la imagen y hacer un discurso objetivo de treinta segundos (cronometrado) sobre el objeto. La actividad fue en grupo, pero previamente se expusieron dos de ejemplo ante de toda la clase para que tuvieran claro cómo realizar la actividad.

Para la última actividad de la sesión (*Ahora somos nosotros los profesores*), vieron dos vídeos de exposiciones orales ([Anexo V: Vídeos tercera sesión](#)), comentaron entre todos qué destacaba de cada uno y decidieron cuál era el más acertado. Ambos vídeos mostraron exposiciones reales de alumnos de secundaria: uno de ellos revelaba algunos de los fallos más comunes entre los alumnos a la hora de exponer, mientras que el otro reflejaba más el ideal esperado.

5.4. Cuarta sesión

Como ya se ha explicado anteriormente, la cuarta clase no pudo realizarse de manera presencial a causa de la situación de crisis sanitaria vivida en el país. En un principio, toda la sesión iba a dedicarse a la entrega de trabajos y a las exposiciones orales. Los

alumnos iban a participar en las presentaciones del resto de compañeros a través de un cuestionario. El objetivo era mantener la atención de los estudiantes en el trabajo de los compañeros y, a su vez, conseguir una nueva forma de aprendizaje tanto en habilidades sociales (respeto, empatía o solidaridad) como en conocimiento y competencias (interés en los contenidos literarios o competencia comunicativa).

Dadas las circunstancias, esta sesión se llevó a cabo de manera virtual mediante la aplicación de *Google Drive*. Se organizó una carpeta con los distintos cursos, grupos y miembros donde cada uno podía encontrar las correcciones. Cualquier duda de temario o corrección se resolvió de manera individual por correo. Para las dudas generales, se creó un grupo la aplicación de comunicación *Whatsapp* donde los delegados de cada clase transmitían posibles problemas.

Aunque se estableció un plazo determinado, la duración de esta sesión se prolongó a medida que iban entregando las tareas. Los alumnos no mostraron el interés correspondiente por finalizar la unidad didáctica y la participación inicial fue muy escasa. Por esa razón, se repitieron ciertas aclaraciones que ya se daban por entendidas y se permitió que hubiera entregas fuera de plazo y trabajos que no cumplían los requisitos iniciales.

La situación dificultó que se desarrollara la última sesión con normalidad y, dada la participación y la incertidumbre del centro sobre cómo sobrellevar la situación, se optó por no realizar el proceso de coevaluación planificado al inicio. Sin embargo, la profesora compartió con la clase los trabajos de todos y sus respectivas correcciones para que pudieran hacer esa reflexión de manera autónoma.

6. Conclusiones

6.1. Resultados

Como ya se ha explicado en el apartado de evaluación, la tarea final fue la parte del trabajo realizado en esta unidad didáctica con mayor peso en la evaluación: un 80 %. El 20 % restante se centró en valorar la implicación, participación y trabajo en grupo en la elaboración de las actividades u otros. Ambos aspectos se calificaron, así como se muestra en las rúbricas ([Evaluación](#)), sobre 10 puntos y se realizó posteriormente la suma del porcentaje indicado para cada uno para la obtención de la nota final. Ese resultado final ha supuesto un 25 % de la evaluación sumativa, es decir, ese porcentaje es la representación del valor de esta unidad didáctica en la nota final de la tercera evaluación. A continuación, se mostrará un ejemplo de cómo se plasmó la evaluación final de la unidad didáctica en uno de los grupos y se comentarán los resultados generales de ambos grupos.

Los resultados se reflejaron en tablas elaboradas para cada uno de los seis grupos formados en ambas clases. El contenido de estas recoge la puntuación de cada miembro en el trabajo individual, en su implicación en las tareas, la nota final obtenida de la suma de los porcentajes de ambas y el peso de la unidad didáctica en la tercera evaluación. Estas tablas se realizaron para el posterior análisis de los resultados y para facilitar a la profesora oficial esa información. Los alumnos fueron conocedores de sus notas a través de los documentos de corrección con las rúbricas. La siguiente tabla es un ejemplo:

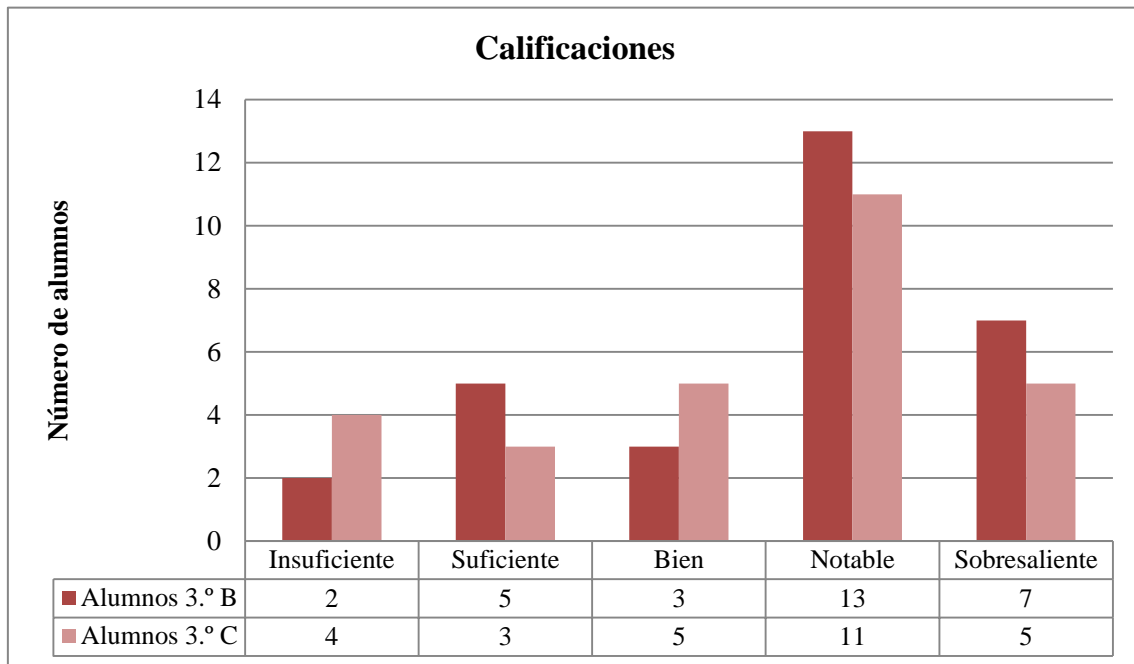
Tabla 9: Notas de la unidad didáctica

GRUPO 5: Las dos partes de la novela			CURSO: 3.º C		
Alumno	Rol	Trabajo individual (80 %)	Implicación (20 %)	Nota final	Evaluación sumativa (25 %)
****	Documentalista	5	7,5	5,5	1,4
****	Escritora	8	10	8,4	2,1
****	Revisora	7,2	9	7,6	1,9
****	Técnica	9	10	9,2	2,3
****	Expositora	8,6	10	8,9	2,2

En general, los resultados obtenidos fueron bastante satisfactorios. El primer grupo (3.º B) tiene una media numérica de 7 puntos sobre 10, presenta dos alumnos suspendidos y siete que han obtenido una calificación de «sobresaliente» (9 puntos o más). Por el contrario, 3.º C tiene una media más baja (6,4 puntos), pues tres alumnos no aportaron su parte del trabajo y uno obtuvo una calificación considerada como «insuficiente» (por debajo de los 5 puntos). A pesar de ello, hay cinco alumnos que presentaron trabajos sobresalientes. La participación no fue muy elevada en la parte trabajada virtualmente, pero los alumnos demostraron una buena actitud e interés en las clases y se reflejó en la elaboración de sus trabajos finales.

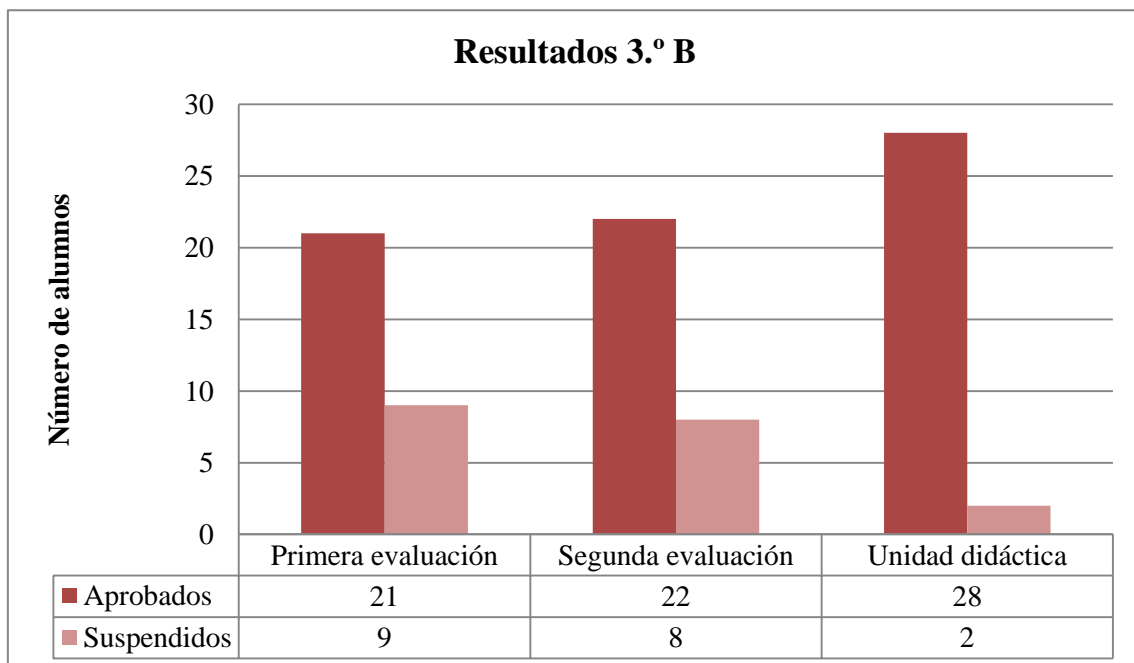
En lo que respecta al resto de calificaciones, la mayoría obtuvo una calificación dentro de lo considerado como «notable» (13 personas en el primer grupo y 11 en el otro), por lo que se puede afirmar que sus tareas se adaptaban adecuadamente a los requisitos establecidos y a los contenidos tratados. Además, si sumamos el número de estudiantes que se ubican en el rango las calificaciones «suficiente» y «bien», todavía siguen destacando aquellos que superan las expectativas y tienen resultados más satisfactorios (superiores a los 7 puntos). Por otro lado, cabe resaltar que las puntuaciones más bajas se muestran en el rol de documentalista, pues muchos decidieron escoger este rol para aprovecharse y hacer menos trabajo: algunos aportaron muchas fuentes sin sentido, otros no investigaron lo suficiente o se limitaron a resumir lo que la profesora en prácticas había aportado. Frente a ello, las mejores notas se asocian con el rol de escritor y expositor, algo que señala que los contenidos de la exposición escrita y oral se han trabajado de manera correcta y los alumnos han adquirido las correspondientes competencias. En la siguiente gráfica se refleja con mayor claridad las calificaciones generales:

Gráfica 1: Calificaciones obtenidas por los alumnos de 3.ºB y 3.ºC

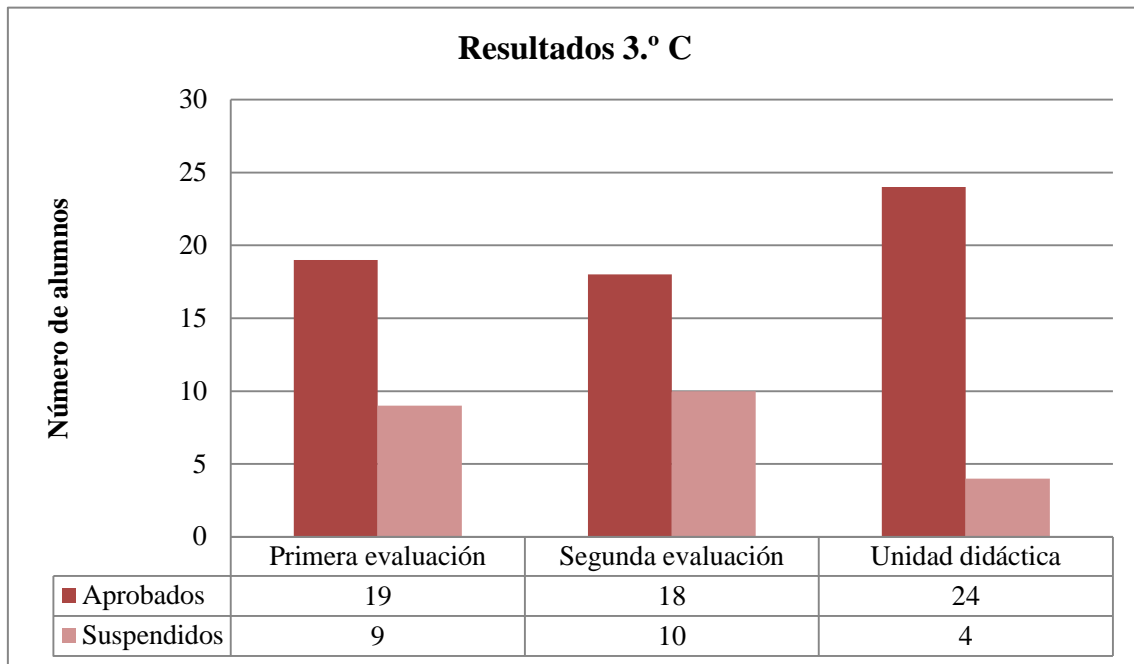


Por otra parte, si se comparan estos resultados pertenecientes a la tercera evaluación con el resto de evaluaciones, se muestra una clara mejoría en el número de aprobados de ambos grupos:

Gráfica 2: Comparativa de los resultados obtenidos en la UD y en las dos evaluaciones precedentes en 3.º B



Gráfica 3: Comparativa de los resultados obtenidos en la UD y en las dos evaluaciones precedentes en 3.º C



Aunque esta unidad didáctica suponga un 25 % de la nota final de la tercera evaluación y el resto representen el conjunto de tareas valoradas en las evaluaciones anteriores, las gráficas muestran una clara tendencia al aprobado. Por lo tanto, se puede deducir que los alumnos han asimilado mejor los contenidos y que se han empleado unos métodos más eficaces para la obtención de logros de aprendizaje en el proceso de enseñanza. Además, reflejan que se han adaptado fácilmente al trabajo cooperativo y que esta técnica no ha afectado a sus capacidades individuales.

En definitiva, si se hace referencia a las calificaciones generales y al aumento de número de aprobados, se puede considerar que la implementación de esta unidad didáctica ha dado buenos resultados y tendrá consecuencias positivas en las posteriores tareas que desempeñe el alumnado.

6.2. Valoración de los resultados

6.2.1. Opinión de la tutora IES

La tutora del centro estuvo muy implicada en el proceso de planificación, tanto para determinar aspectos como los contenidos que se iban a tratar como para fijar las sesiones en las que se impartirían. Aunque en todo momento me dio libertad para decidir cómo quería enfocar mi puesta en práctica, su programación estaba ya establecida y tuve que adaptarme al temario organizado para la tercera evaluación. No obstante, pude complementar el tema de literatura que ella me recomendó con otros contenidos que me interesaban más como la exposición oral y escrita, algo que le pareció muy acertado.

En cuanto a la temporalización, me concedió cuatro sesiones para cada grupo con la opción de ampliar a una quinta en caso de no tener suficiente tiempo para acabar correctamente mi implementación. Las circunstancias cambiaron por completo con la crisis sanitaria y me aconsejó ampliar el plazo de entregas para permitir que los alumnos se adaptaran a las nuevas condiciones. Además, me propuso que les advirtiera de posibles penalizaciones en la nota si las entregas se retrasaban más de lo debido. La forma de gestionar la situación fue decisión mía: las exposiciones fueron grabadas, cada miembro presentaría individualmente sus partes mediante *Google Drive* o correo, los métodos de evaluación fueron los que consideré adecuados, entre otros aspectos de la programación. Simplemente me indicó que debía entregarle las notas finales sobre diez puntos y el peso de mi unidad didáctica en la tercera evaluación.

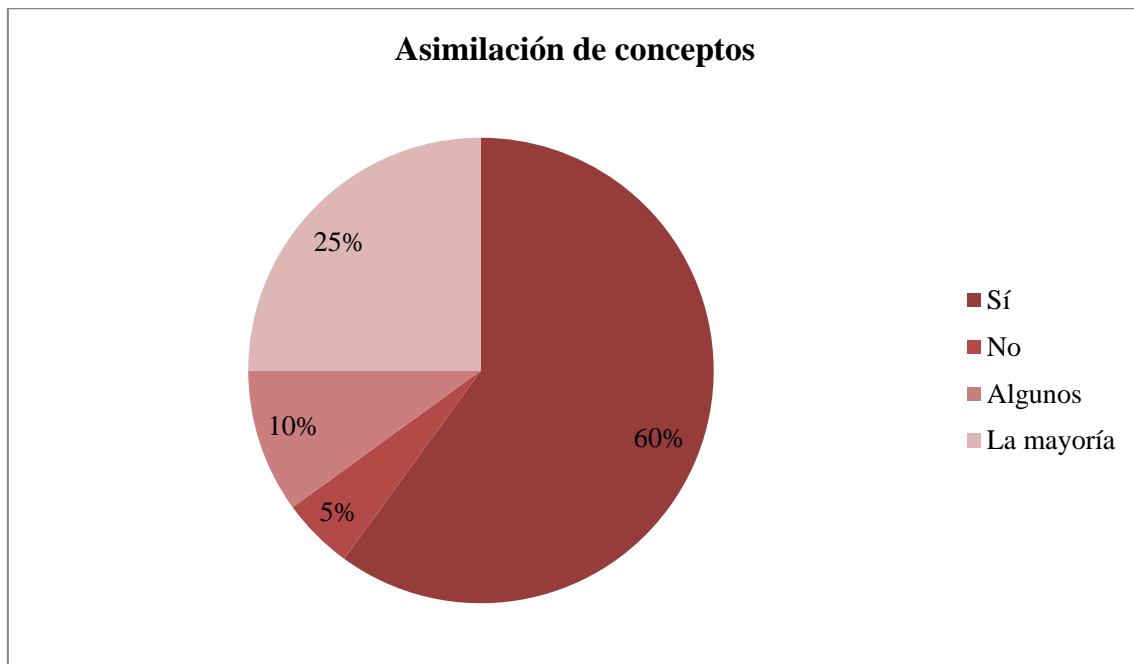
Por otra parte, me transmitió su interés por la aplicación del trabajo cooperativo, sobre todo por la manera de otorgar a cada miembro una responsabilidad dentro del grupo, y me comentó que seguiría este método en las siguientes tareas cambiando los roles. Sin embargo, me advirtió de que el tipo de tarea que iba a trabajar era de un nivel algo elevado en comparación de lo que habían hecho hasta entonces, y que tendría que orientarles muy bien para conseguir que alcanzaran los objetivos que me había propuesto. Por esa razón, decidí proporcionarles documentación desde el principio y apoyarme de materiales audiovisuales. Esto es algo que tuvo en especial consideración, pues durante el transcurso de mis sesiones me estuvo explicando que observaba mayor participación entre los alumnos y que empezaría a utilizar con mayor frecuencia las herramientas TIC en sus futuras clases y otros cursos.

6.2.2. Opinión del alumnado

Se realizó un breve cuestionario ([Anexo VI: Evaluación y sistematización de lo aprendido](#)) de manera telemática a los alumnos mediante los *Formularios de Google* para conocer su opinión acerca de cómo se había desarrollado el proceso de aprendizaje: si consideraban que habían aprendido, si les han parecido útiles los materiales, la dificultad de las tareas, etc. En este apartado se explicará la visión general de los alumnos, se comentarán algunas de sus aportaciones más interesantes y se reflejarán los datos más representativos en gráficas.

En primer lugar, cabe resaltar que la mayoría de los alumnos afirma que, tras haber realizado las actividades propuestas y haber elaborado la tarea final, se considera más preparado para expresarse oralmente y por escrito de manera formal y objetiva. Además, el alumnado se ve más responsable para desempeñar tareas individualmente y, al mismo tiempo, cooperar con otros compañeros para organizar trabajos grupales. El 92 % de los participantes en el cuestionario ha indicado que le ha gustado la manera de combinar el trabajo cooperativo con la atribución de responsabilidades individuales, ya que se han dado casos en los que algún compañero ha aprovechado la ocasión para dejar todo el peso del trabajo en unos pocos y no aportar nada al grupo. Con la asignación de roles, se involucra plenamente a todos los miembros y se consigue un aprendizaje tanto cooperativo como autónomo. Asimismo, se puede afirmar que este método de aprendizaje ha sido provechoso, puesto que un gran número de alumnos asegura que las competencias adquiridas serán de utilidad en futuras situaciones:

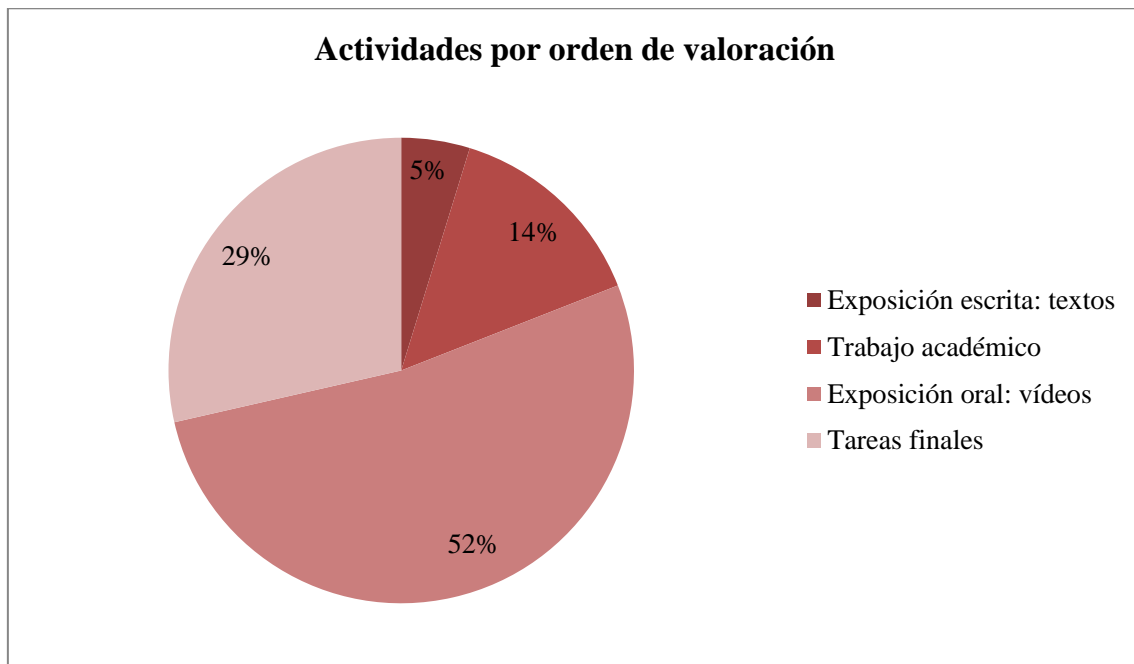
Gráfica 4: ¿Consideras que has asimilado bien los conceptos para poder aplicarlos en futuros trabajos u otros?



En cuanto a los materiales, el 95 % de los estudiantes ha señalado que los materiales aportados han sido realmente de ayuda para guiar el proceso del trabajo final. La mayoría también ha admitido que las exigencias de la tarea final eran algo elevadas para el nivel general de la clase y sin ese apoyo habría sido muy complicado lograr buenos resultados.

Por otro lado, se les preguntó su opinión sobre las actividades realizadas y las respuestas fueron muy variadas: el 52 % contestó que las actividades más entretenidas habían sido las relacionadas con la exposición oral, ya que la utilización de diferentes vídeos cortos y la agrupación de los alumnos consiguió aumentar su motivación. La manera de organizar las tareas finales también fue valorada por muchos (el 29 %): encargarles la responsabilidad de una parte del trabajo les dio cierta independencia y consiguió potenciar sus capacidades individuales. En cambio, la actividad que menos gustó a los estudiantes fue la segunda ([Anexo IV: Textos actividad dos](#)): la idea de localizar características y elementos sobre textos les pareció muy pesada. En la gráfica siguiente se muestran las actividades por orden de valoración:

Gráfica 5: ¿Qué actividades te han gustado más? ¿Y menos?



Por lo general, consideran que la manera en la que se han impartido los contenidos ha sido la adecuada y que los métodos empleados (trabajo cooperativo y herramientas TIC) han ayudado a garantizar logros de aprendizaje. Sin embargo, han aportado algunos aspectos que se pueden mejorar y sugerencias para próximas sesiones que se comentarán en otro apartado.

6.2.3. Opinión personal

Desde mi punto de vista, la programación de esta unidad didáctica ha logrado buenos resultados y ha mejorado la visión de los alumnos de 3.º de ESO del IES El Caminàs sobre la asignatura de Lengua Castellana y Literatura. Como antes de implementar mi trabajo pude realizar un periodo de observación en los grupos de actuación, he podido comparar sus tareas con otras producciones anteriores y he notado una evolución notable en ciertas habilidades comunicativas, algo que me hace sentir realmente satisfecha con el trabajo realizado.

Al principio, tenía ciertas dudas acerca de los objetivos que iba a conseguir con esta implementación, ya que mi programación era muy diferente a lo que los alumnos estaban acostumbrados, ya que incluí métodos muy innovadores en comparación a lo que el centro aplicaba. Sin embargo, me encontré con un alto nivel de participación: la idea de los roles les pareció muy atractiva, el uso de material audiovisual les ayudó a

prestar más atención e introducir la gamificación motivó su aprendizaje. Además, la actitud del alumnado en las clases presenciales fue esencial para crear un buen clima de aprendizaje: respetaron mis condiciones, se involucraron en las clases y mostraron mucha ilusión con mi implementación.

Por otra parte, me he sentido muy cómoda con la programación que he diseñado con la ayuda de mi tutor. Mi intención inicial era centrarme en nuevos métodos de enseñanza para remediar los problemas que presenta la didáctica tradicional en la transmisión de competencias referidas a la exposición oral. A largo de la vida del alumno (no solo la académica), deberá enfrentarse a situaciones en las que la capacidad de comunicarse oralmente de manera clara y objetiva será fundamental, y la adquisición de esta es responsabilidad actualmente de la didáctica de las lenguas, si bien debería ser una materia transversal pues afecta a la formación integral del alumno. No obstante, surgieron algunas limitaciones que me impidieron centrarme en ello y tuve que combinarlo con otros contenidos. Aun así, conseguimos planificar una unidad didáctica que hiciera hincapié en estos aspectos, incluyera la exposición oral y tratara el tema de literatura que la profesora tenía planificado en su programación anual.

Entre las limitaciones que he mencionado anteriormente se encuentra la temporalización marcada para mi unidad didáctica. Me tuve que ajustar a las sesiones que me podía conceder la tutora del centro para programar una unidad didáctica que abarcaba contenidos sobre la tipología textual expositiva, la exposición oral y un tema de literatura completo. Este aspecto me preocupaba mucho por los problemas que podía ocasionar en la correcta asimilación de los contenidos. El tiempo de dedicación y práctica es fundamental para lograr el aprendizaje de los alumnos. Afortunadamente, las sesiones fueron muy productivas y no surgieron problemas notables; solamente tuve la sensación de que no todos entendieron bien las funciones de los roles al contar con una única y muy breve presentación al inicio de las clases.

Con respecto a las condiciones en las que finalizó la unidad didáctica, reconozco que complicaron mucho el proceso, especialmente por la difícil y tardía adaptación de los alumnos a la docencia en línea. La última sesión (y la más importante) tuvo que llevarse a cabo en la distancia, la coevaluación no pudo realizarse (los expositores se grabaron y me lo entregaron directamente) y mis observaciones finales no pudieron ser tan completas como lo esperaba. Además, muchos alumnos se relajaron y desatendieron sus

obligaciones: se retrasaron mucho en las entregas y tuve que ser muy permisiva, insistente y repetitiva para conseguir finalizar de manera adecuada. Pese a estos impedimentos, también me aportó beneficios encontrarme en estas circunstancias, pues aprendí a gestionar situaciones que podrían darse en mi futuro como docente sin afectar el correcto desarrollo del proceso de aprendizaje.

Por último, me gustaría comentar mis impresiones con la evaluación de la unidad didáctica por parte del alumnado. Generalmente, me complace observar que los alumnos se han sentido cómodos con la actitud que he adoptado, los métodos que he aplicado y mi forma de evaluar su trabajo. Debido a mi poca experiencia, no estaba segura de la eficacia de mi implementación o de cómo iba a desenvolverme en las aulas, pero los resultados obtenidos en la evaluación de sus tareas y la opinión que han mostrado en el cuestionario me permite confiar en mis capacidades como docente.

6.2.4. Propuestas de mejora

A pesar de que el cuestionario ([Anexo VI: Evaluación y sistematización de lo aprendido](#)) realizado a los alumnos muestra la aceptación general del alumnado, algunos han comentado varios aspectos que podrían mejorarse y han aportado diferentes propuestas para tener en cuenta en futuras unidades didácticas.

En primer lugar, muchos coinciden en que la temporalización inicial no podría haberse cumplido si las circunstancias hubieran sido las iniciales. Necesitaron más tiempo del esperado para realizar correctamente sus tareas finales. Inicialmente, contaban con una semana y media para preparar sus correspondientes partes del trabajo final antes de la presentación oral y la entrega de los documentos escritos. Debido a la crisis sanitaria, los plazos se ampliaron y tuvieron más tiempo para coordinarse. Por esa razón, se deberá alargar en futuras programaciones los periodos que existen entre la última sesión de clases explicativas y la sesión de entrega de proyectos y, de esta manera, se permitirá que los alumnos puedan preparar las tareas finales en sus casas en el plazo indicado.

Al margen del tiempo de preparación de la tarea que se ha de evaluar, también han comentado que faltaron más sesiones para trabajar debidamente los contenidos. Aunque ya habían estudiado previamente la tipología textual expositiva y habían expuesto oralmente otros trabajos, sintieron que tres sesiones no fueron suficientes para profundizar en todo el contenido. Además, si las sesiones se hubieran desarrollado

como la programación inicial, una única clase para exponer los trabajos no habría sido suficiente. Por todo esto, la propuesta de mejora se basaría en incluir dos sesiones más: una para ampliar el tiempo dedicado a estudiar los contenidos, y otra para alargar el tiempo de exposición de los trabajos académicos y permitir que el resto de compañeros escucharan detenidamente el resto de presentaciones.

La tercera propuesta de mejora está relacionada con la asignación de los roles. Aunque tuvieron libertad para formar sus grupos y escoger los roles, muchos han admitido que les hubiera gustado poder realizar otro tipo de funciones dentro del grupo. La metodología utilizada en esta unidad didáctica está diseñada para poder implementarse en posteriores unidades didácticas. Por esa razón, la mejora se centraría en asegurarse de que los roles van variando en los siguientes trabajos cooperativos y que todos los alumnos van desempeñando cada vez distintas tareas dentro del grupo. De esta manera, se conseguiría que al final del curso académico todos hubieran experimentado el proceso de documentación, el de escritura, el de revisión y maquetación, el técnico y el de exposición.

Por último, se han recogido muchos comentarios positivos sobre la actividad en la que se aplicó la gamificación y los resultados de esta fueron muy satisfactorios, todo lo contrario que la actividad del análisis de textos. Esta última no mostró la misma participación e interés por parte de los alumnos y ha sido la menos valorada en el cuestionario. Una alternativa para remediarlo podría ser incluir una nueva actividad en la que se combinara alguna herramienta TIC con la gamificación. En la actualidad, existen diferentes aplicaciones en línea que proporcionan juegos interactivos de aprendizaje como *Kahoot!* o *Edmodo*.

7. Bibliografía

7.1. Referencias del trabajo

- Álvarez, T. (2011). Enseñar y aprender a escribir textos expositivos en las aulas de Secundaria. *Tarbiya*, (41) p. 11-31.
- Conselleria d'Educació, Cultura i Esport de la Generalitat Valenciana. (2018). *Currículo Lengua castellana y Literatura*. ceice.gva.es. Recuperado de <http://www.ceice.gva.es/documents/162640733/162655319/Lengua+Cast.+y+Lit.+%28ESO%29.pdf/e99e00da-6901-4909-9764-8d6e694632d9>
- Fingermann, H. (22 de julio de 2010). *Evaluación diagnóstica* [Mensaje en un blog]. La Guía. Recuperado de <https://educacion.laguia2000.com/evaluacion/evaluacion-diagnostica>
- García Armendáriz, M. V., Martínez Mongay, A. M., y Matellanes Marcos, C. (2003). *Español como segunda lengua (E/L2) para alumnos inmigrantes. Propuesta curricular para la escolarización obligatoria*. Pamplona: Gobierno de Navarra.
- García León, F. V. (2015). *Comprensión lectora y producción*. Bogotá: Ediciones de la Universidad de Bogotá.
- González, M., Hernández, A. I., Hernández, A. I. 2007. El constructivismo en la evaluación de los aprendizajes del álgebra lineal. *Educere*. Recuperado de <http://ve.scielo.org/>
- IES El Caminàs. (2019). *Presentación e historia del centro*. ieselcaminas.org. Castellón de la Plana, España. Recuperado de <https://www.ieselcaminas.org/el-centro/equipo-directivo/>
- IES El Caminàs. (2019). *Proyecto Educativo del Centro*. ieselcaminas.org. Castellón de la Plana, España. Recuperado de <https://www.ieselcaminas.org/archivos/28/proyecto-centro-actualizado-2018-19.pdf>
- Jimeno, P. (2004). *La enseñanza de la expresión escrita en todas las áreas*. Gobierno de Navarra: Departamento de Educación. Recuperado de

<https://www.educacion.navarra.es/documents/713364/714655/escritura.pdf/8ab679a3-ebfe-4e06-8cb9-51176dc74011>

Leibrandt, I. (2007). La didáctica de la literatura en la era de la medialización. *Espéculo. Revista de estudios literarios*. Recuperado de <http://webs.ucm.es/info/especulo/numero36/didalite.html>

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 295, de 10 de diciembre de 2013, 97858 a 97921. Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>

Maati, H. (2013). El enfoque comunicativo, una mejor guía para la práctica docente. *Centro Virtual Cervantes*. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/oran_2013/16_beghadid.pdf

Martín Bravo, C. y Navarro Guzmán J. I. (2011). *Psicología para el profesorado de Educación Secundaria y Bachillerato*. Madrid: Pirámide.

Martínez A. y Rodríguez C. (1989). Sobre la didáctica del texto expositivo: Algunas propuestas para la clase de lengua. *CL&E*, (3-4) p. 77-87.

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*. BOE, 3 de enero de 2015, núm. 3.

Reyero, M. (enero-abril 2019). La educación constructivista en la era digital. *TCyE*. Recuperado de <https://tecnologia-ciencia-educacion.com/judima/index.php/TCE/article/view/244/200>

Vilches, A. y Gil Pérez, D. (2012). El trabajo cooperativo en el aula: una estrategia considerada imprescindible pero infrutilizada. *Aula de Innovación Educativa*, (208), p. 41-46.

7.2. Referencias de los recursos utilizados

Arenillas Cabrera, R et al. (2015). *Lengua y literatura: Serie Comenta*. Madrid: Santillana.

- Castillo, M. (2 de mayo de 2014). Ejemplos de textos argumentativos [Mensaje en un blog]. Mil ejemplos. Recuperado de <https://www.milejemplos.com/lenguaje/ejemplos-de-textos-argumentativos.html>
- Hernández, D. (26 de mayo 2017). Actividad 5. Texto Argumentativo [Mensaje en un blog]. Taller de regularización. Recuperado de <http://tallerderegularizacion.blogspot.com/2017/05/actividad-5-texto-argumentativo-daniela.html>
- Historiasiglo20.org. (2015). *La España del Barroco*. Recuperado de <http://www.historiasiglo20.org/HE/7.htm>
- Jiménez, M. [María Jiménez Castro]. (2016, 26 de abril). *¿Cómo realizar una exposición oral?* [Archivo de vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=9dEiK01MbXY>
- Martinón Sánchez, F. (2015). La locura de Don Quijote. *Faro de Vigo*. Recuperado de <https://www.farodevigo.es/opinion/2015/04/12/locura-don-quiote/1218458.html>
- Moll, S. (4 de septiembre de 2013). Ejemplo de texto expositivo básico [Mensaje en un blog]. Justifica tu respuesta. Recuperado de <https://justificaturespuesta.com/ejemplo-de-texto-expositivo-basico/>
- Puente, L. [Laurentino Puente]. (2011, 26 de abril). *Exposición oral de trabajos 4º ESO* [Archivo de vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=Xo46Poh8KiA&list=PL43BCDE4A8F882C02&index=4>
- Ruiz, S. [Sara Ruiz]. (2018, 1 de junio). *Exposición oral: Apaches 2º ESO* [Archivo de vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=x-VUhpcqc8E>
- Vidal García, Y. y Pavón Cevallos J. (2019). La locura de don Quijote como una crítica a las relaciones humanas del siglo XVII en la novela de Miguel de Cervantes Saavedra. *ISM International Academy*.

8. Anexos

8.1. Anexo I: Evaluación diagnóstica

1. ¿Cuál de estos dos textos es expositivo? ¿Por qué?

Texto 1

Brasil

Brasil (República Federal de Brasil) da nombre a un país situado en América del Sur, concretamente en la zona más oriental del continente. Además, es el país con mayor extensión de América Latina, ya que cuenta con una superficie aproximada de unos 8,5 millones de kilómetros cuadrados.

El país está comprendido entre los trópicos, por lo que no se producen grandes variaciones climáticas durante las cuatro estaciones del año. La selva amazónica cubre 3,6 millones de kilómetros cuadrados de su territorio. Gracias a esto y a su clima, se puede afirmar que Brasil es el país con más flora y fauna del mundo.

En cuanto a su población, el país está poblado por unos 192 millones de habitantes, según datos del Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE). A pesar de ser el quinto país más poblado del mundo, Brasil presenta un bajo índice de densidad de población. Gran parte de su población se concentra a lo largo de la costa.

Por último, hay que decir que se trata del único país sudamericano de habla portuguesa y que la religión predominante es la católica, lo cual se debe a su colonización.

Texto 2

El uso de internet en los adolescentes

Internet se ha convertido hoy día en una herramienta indispensable en la vida de las personas. Sería difícil, especialmente para los más jóvenes, concebir un mundo en el cual «no estemos conectados». Ingo Lackerbauer, en su libro *Internet*, señala que la importancia de internet en el futuro desborda todo lo acontecido hasta ahora y que se está convirtiendo en el «medio de comunicación global».

Por un lado, no hace falta explicar con detalles los beneficios de este maravilloso invento tecnológico. Nos permite educarnos, conocer, disfrutar. Es decir, es una herramienta multiuso.

No obstante, es este uso el que puede volverse negativo. Estamos hablando de la adicción a internet. Muchos jóvenes pasan una gran parte del día navegando por páginas, publicando en las redes sociales o viendo vídeos en youtube. Una de las mayores consecuencias de esto es la pérdida de una vida social activa. Es probable que pierda el contacto que tenga con sus amigos más cercanos y pase más tiempo con los amigos «virtuales».

En definitiva, usar el internet para el entretenimiento no es algo malo en sí. Lo malo es abusar. El mundo de la web está plagado de conocimientos muy útiles, lo ideal sería también utilizarse en esa faceta y que no sea solo como manera de ocio.

2. ¿Has hecho alguna vez un trabajo académico (trabajo para clase)? ¿Cómo has organizado las partes del trabajo?
3. ¿Has hecho alguna vez una exposición oral? ¿Qué aspectos has tenido en cuenta para prepararla?
4. ¿Qué diferencia hay entre una conversación y una exposición oral? Razona tu respuesta.
5. ¿Quién es el autor del Quijote? Indica brevemente todo lo que sepas sobre la obra y su autor.

8.2. Anexo II: Presentación de la tarea final

Se utilizó una presentación de PowerPoint para explicar los contenidos literarios y la metodología de la tarea final. Estas imágenes muestran cómo se planificó la explicación.

Ilustración 3: Portada presentación



Ilustración 4: Explicación roles

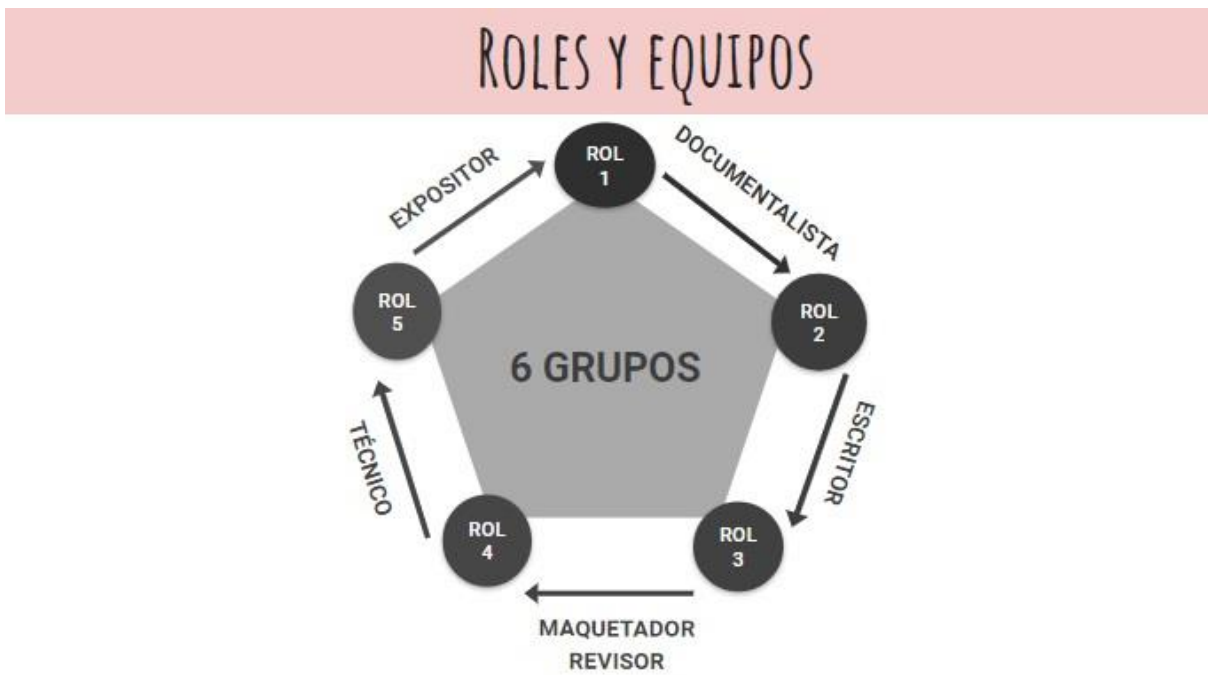


Ilustración 5: Indicaciones de los temas

TEMAS

TEMA 1: El feminismo en el Quijote

- Personaje femenino de Cervantes
- Figuras femeninas en el Quijote
- Discurso de Marcela
- Capítulo 14



8.3. Anexo III: Ejemplo de trabajo académico

LA LOCURA EN EL QUIJOTE



Autor/a: Lidia Tarrasó

Fecha: 19/02/20

Curso: Tercero

Grupo: B

Índice

1. Introducción	2
2. Contexto de la novela.....	2
3. La locura del Quijote.....	2
4. La relación con los personajes	3
5. Conclusión.....	3
6. Bibliografía.....	3

1. Introducción

La obra de Miguel de Cervantes *Don Quijote de la Mancha* cuenta la historia de don Alonso Quijano, un hidalgo manchego que pierde la cordura a causa de la lectura de libros de caballerías y decide hacerse caballero andante, imitando a los protagonistas de las aventuras que leía en dichos libros. A través de esta parodia de las novelas de caballerescas, Cervantes trata temas profundos de la existencia y la naturaleza humana como la delgada línea que separa la locura de la cordura o el contraste entre lo ficticio y lo real (Arenillas et al., 2015).

En este trabajo, se analizarán y comentarán algunas situaciones en las que la locura marca el argumento de la historia, así como la manera en que el autor la emplea para hacer una crítica a la sociedad del momento.

2. Contexto de la novela

La época en la que se ambienta la historia y en la que vive el autor se sitúa en el siglo XVII. Este momento de la historia se caracteriza por una crisis económica y social. Al hambre, las epidemias y las guerras se sumaron la decadencia de la agricultura, la ganadería y la industria. La gestión de la política económica agravaron los problemas y el campesinado se empobreció, la burguesía se debilitó y aumentó el número de grupos sociales improductivos (pícaros, vagos, mendigos...).

La situación de crisis general transformó la mentalidad optimista renacentista en una visión pesimista de la humanidad y una apreciación del mundo como un engaño.

3. La locura del Quijote

Aunque parece que la locura de don Quijote es simplemente parte del argumento del libro, las diversas situaciones que se desarrollan a lo largo de la novela manifiestan cómo Cervantes lo emplea como una metáfora de la realidad en la que se vivía.

Esta locura que sufre el protagonista presenta diferentes características según va avanzando la novela y el protagonista realiza sus tres salidas. En la primera parte (1605), empiezan sus aventuras en la Mancha y Andalucía. Durante estos viajes, don Quijote tergiversa la realidad que le rodea y la adapta a sus fantasías. Se imagina un mundo ideal y caballeresco, de belleza y heroísmo. Se niega a aceptar que lo noble se ha

convertido en vulgar, pues fantasea con que los molinos de viento son gigantes o que los rebaños son ejércitos y forman parte de sus hazañas (Martinón, 2015).

Sin embargo, en la segunda parte, en la tercera *salida* de don Quijote, las cosas cambian y son los que le rodean los que pretenden alterar la realidad y confundirle, pero ahora no le traicionan los sentidos.

Al final de la novela, en el capítulo LXXIV de la segunda parte ocurre la *desquijotización*: «el protagonista recobra la “cordura” ante la indiferencia de los demás personajes y se resigna a que nada va a cambiar en su entorno» (Vidal y Pavón, 2019):

Señores —dijo don Quijote— vámonos poco a poco, pues ya en los nidos de antaño no hay pájaros hogaño. Yo fui loco y ya soy cuerdo; fui don Quijote de la Mancha, y soy ágora, como he dicho, Alonso Quijano el Bueno. Pueda con vuestras mercedes mi arrepentimiento y mi verdad volverme a la estimación que de mí se tenía.

4. La relación con los personajes

La falta de cordura se ve igualmente reflejada al interactuar con otros personajes como, por ejemplo, Sancho Panza. La forma de idealizar el entorno de don Quijote se contrapone al realismo de Sancho Panza (Vidal y Pavón, 2019). Este intenta hacerle ver que no es verdad lo que ve en varias ocasiones como en el capítulo VIII:

—Mire vuestra merced —respondió Sancho— que aquellos que allí se parecen no son gigantes, sino molinos de viento, y lo que en ellos parecen brazos son las aspas, que, volteadas del viento, hacen andar la piedra del molino.

Esto cambiará a lo largo de la historia: en la segunda parte, Sancho Panza sufrirá un proceso de *quijotización* (perderá la lucidez mental), mientras que don Quijote recobrará la cordura.

Por otro lado, la crítica a los valores de la época también se representa en la relación entre ambos personajes: a pesar de que este es un simple campesino, el protagonista lo considera su fiel escudero, algo que, aunque parezca parte de su demencia, es una representación de la lealtad, valentía y apoyo que Cervantes echa en falta de la humanidad. Busca resaltar el honor y la libertad de esta clase social trabajadora (Vidal y Pavón, 2019).

Otro personaje que revela la forma del protagonista de embellecer su contexto es Dulcinea del Toboso. Para él, el estatus social, el interés y la belleza no son las causas del amor y la pasión. La perfección se enfrenta a la triste realidad (Vidal y Pavón, 2019).

5. Conclusión

La locura es el medio que utiliza el autor en esta obra para poner en manifiesto la frustración del momento, la necesidad de idealizar y vivir de la imaginación para no caer en el engaño. Cervantes hace una metáfora de cómo se exaltan los convencionalismos sociales en vez de la justicia, el honor o el amor. De esta manera, el humor y la tragedia que caracterizan la personalidad del protagonista (su «locura») les enseña a los lectores qué es el humanismo.

6. Bibliografía

Arenillas Cabrera, Rosario Calderón, Rafael Díaz, Julia Fernández, Pedro López, Cristina Núñez y Paula Rojo. 2015. *Lengua y literatura: Serie Comenta*. Madrid: Santillana.

Historiasiglo20.org. *La España del Barroco*. Recuperado el 17 de febrero de 2020, de <http://www.historiasiglo20.org/HE/7.htm>.

Martinón Sánchez, Federico. 2015. «La locura de Don Quijote». *Faro de Vigo*. Recuperado el 17 de febrero de 2020, de <https://www.farodevigo.es/opinion/2015/04/12/locura-don-quiote/1218458.html>.

Vidal García, Yosbany y Pavón Cevallos Jhoel Sebastián. 2019. «La locura de don Quijote como una crítica a las relaciones humanas del siglo XVII en la novela de Miguel de Cervantes Saavedra». *ISM International Academy*.

8.4. Anexo IV: Textos actividad dos

Texto expositivo

Don Quijote de la Mancha, publicada en dos partes (1605 y 1615), es la obra más importante que escribió Miguel de Cervantes. Esta novela se conoce como una de las

más destacadas de la literatura universal y, en consecuencia, ha sido uno de los libros más traducidos, leídos y valorados.

Con respecto a su contenido, la primera parte de la novela relata la historia de Alonso Quijano, un hidalgo que enloquece por la lectura de libros de caballerías, y decide convertirse en un caballero y salir en busca de aventuras junto a su escudero, Sancho Panza. Realiza dos salidas en las que confunde la realidad e imagina algunas situaciones como, por ejemplo, que los molinos son gigantes. Finalmente, Quijote acaba regresando obligado por su compañero y vecinos.

En la segunda parte, se narra la tercera salida del protagonista. Ahora, Quijote es más realista pero son otros personajes que intervienen en la historia los que tratan de engañarle. Al final de la novela, sus vecinos vuelven a intentar que regrese a su aldea donde enferma y muere rodeado por los suyos.

Por otro lado, los aspectos que más resaltan de esta novela son el estilo y la temática que emplea el autor, pues se normaliza y se trata de manera burlesca la tradición caballerescas y cortés de la época.

Para concluir, cabe destacar que esta obra literaria es considerada como una obra maestra, cuenta con un gran número de lectores y fue toda una influencia para los escritores del momento.

Texto de elaboración propia a partir de diversas fuentes.

Texto argumentativo

Desde mi punto de vista, considero que la adaptación de *Don Quijote de la Mancha* de la editorial Vicens Vives es muy accesible para los lectores que se quieran acercar por primera vez a esta divertidísima obra de nuestra literatura. Por consiguiente, digo que es accesible por su formato manejable, pues solo tiene 471 páginas y, al igual que el original, está dividido en dos partes: la primera con catorce capítulos y la segunda con veinticinco. En ellos se recogen los episodios imprescindibles de la novela de aventuras escrita por Cervantes.

Por otro lado, destaca, junto a la excelente adaptación de los contenidos, un lenguaje claro y sencillo. De esa manera, al atractivo de esta edición adaptada de *El Quijote* contribuyen sin lugar a dudas las excelentes ilustraciones de Víctor G. Ambrus, que

reflejan algunas de las situaciones más divertidas vividas por Don Quijote y Sancho Panza, personajes que por su humanidad están próximos a los lectores adolescentes de hoy a quienes va dirigida esta adaptación.

En resumen, la intención de hacer accesible a quienes se inician en la lectura la obra de Cervantes se consigue con creces.

Texto adaptado del blog *Taller de regularización*, apartado «Actividad 5. Texto Argumentativo.» de Daniela Lizeth Hernández Gómez.

Lee con atención y responde a las siguientes preguntas:

1. ¿Crees que hay diferencias entre ambos textos?
2. ¿Qué diferencias hay en el uso de las personas gramaticales?
3. ¿Crees que ambos textos son objetivos? Subraya las marcas de objetividad que encuentres.
4. ¿Qué destacarías del léxico que se emplea? ¿Utilizan adjetivos calificativos valorativos?
5. Subraya los conectores que aparecen en los textos e indica de qué tipo se tratan.

8.5. Anexo V: Vídeos tercera sesión

Para dos actividades de la última sesión de explicación de contenidos se utilizaron diferentes vídeos: el primero para mostrarles técnicas y trucos para exponer oralmente de manera adecuada, y los dos siguientes para detectar errores (el primero) y aciertos (el segundo) en una presentación oral.

- Actividad 4: *Descubriendo técnicas*
 - o <https://www.youtube.com/watch?v=9dEiK01MbXY>
- Actividad 6: *Ahora somos nosotros los profesores*
 - o <https://www.youtube.com/watch?v=x-VUhpqc8E>
 - o <https://www.youtube.com/watch?v=Xo46Poh8KiA&list=PL43BCDE4A8F882C02&index=4>

8.6. Anexo VI: Evaluación y sistematización de lo aprendido

Ilustración 6: Primera parte del cuestionario



Evaluación y sistematización de lo aprendido

Responded las preguntas que aparecen a continuación para conocer vuestra satisfacción con las clases y el trabajo que habéis realizado, y también descubrir si habéis aprendido con este tipo de enseñanza.

1. ¿Qué has aprendido sobre los contenidos (exposición escrita y oral, tema de literatura)?

Tu respuesta

Ilustración 7: Segunda parte del cuestionario

2. ¿Has aprendido algo más después de realizar las actividades, trabajar en grupo y elaborar la tarea final?

Tu respuesta _____

3. ¿Consideras que has asimilado bien los conceptos para poder aplicarlos en futuros trabajos u otros?

Sí

No

Otro: _____

4. ¿Han resultado de ayuda los materiales aportados por la profesora en prácticas?

Sí

No

Otro: _____

Ilustración 8: Tercera parte del cuestionario

5. ¿Qué te ha resultado más difícil en relación con la elaboración del trabajo y el desarrollo de las clases?

Tu respuesta

6. ¿Te ha gustado poder trabajar en equipo y, al mismo tiempo, tener la responsabilidad de una única tarea?

Sí

No

Otro:

7. ¿Cómo valoras la manera de evaluar el trabajo?

Bien

Mejorable

Mal

Otro:

Ilustración 9: Última parte del cuestionario

8. ¿Cómo valoras la actitud de la profesora en prácticas?

Buena

Mejorable

Mala

Otro: _____

9. ¿Qué actividades te han gustado más? ¿Y menos?

Tu respuesta _____

10. En general, ¿qué opinas de esta unidad didáctica? ¿Qué aspectos mejorarías?

Tu respuesta _____