



Universitat
de les Illes Balears

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

LAS ALTAS CAPACIDADES COMO MOTOR DE CAMBIO: LA LUDIFICACIÓN PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA LITERARIA DESDE UN ENFOQUE INCLUSIVO

María Villá Torres

Máster Universitario en Formación del Profesorado

(Especialidad/Itinerario *Lengua Castellana y Literatura*)

Centro de Estudios de Postgrado

Año Académico 2020-21

LAS ALTAS CAPACIDADES COMO MOTOR DE CAMBIO: LA LUDIFICACIÓN PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA LITERARIA DESDE UN ENFOQUE INCLUSIVO

María Villá Torres

Trabajo de Fin de Máster

Centro de Estudios de Postgrado

Universidad de las Illes Balears

Año Académico 2020-21

Palabras clave del trabajo:

Altas Capacidades Intelectuales, Inclusión, Ludificación, Escape Room.

Nombre Tutor/Tutora del Trabajo Ana Franco Sánchez

Resumen

Actualmente, se estima que la existencia de alumnado con altas capacidades intelectuales (en adelante, ACI) supone entre un 2% y un 5% de la población escolar (Rodríguez, Rabassa, Salas y Pardo, 2015: 20), un porcentaje significativo que pone de relieve la necesidad de adaptar la respuesta educativa a sus intereses y necesidades. No obstante, existen ciertas barreras que obstaculizan este cometido, tal y como ponen de manifiesto Rodríguez, Rabassa, Salas y Pardo (2015), como la falta de consenso en la delimitación del concepto de *ACI* o las dificultades que entraña la identificación de este tipo de alumnado debido a su heterogeneidad, además de la falta de una formación específica de gran parte del profesorado, la cual se traduce en un desconocimiento generalizado de las prácticas educativas más efectivas para atender a estos alumnos. Como consecuencia de ello y coincidiendo con el protocolo citado (2015: 26), los estudiantes con ACI constituyen un colectivo altamente desatendido y desmotivado, por lo que resulta habitual que su rendimiento académico no sea el esperado o incluso se den casos de fracaso escolar.

El presente trabajo tiene por objeto poner de relieve la situación descrita y desarrollar una propuesta didáctica inclusiva en un curso de 4º de la ESO que fomente la motivación, el aprendizaje y la participación del alumnado en general y del alumnado con ACI en particular desde el área de Lengua Castellana y Literatura. Dicha propuesta pretende ser inclusiva y contribuir a la formación de lectores literarios a través de la ludificación, el trabajo cooperativo y el uso de las TIC como ejes metodológicos vertebradores, usando como estrategia clave un *Escape Room* literario basado en algunas de las leyendas de Gustavo Adolfo Bécquer. Cabe destacar que este tipo de juego requiere la superación de toda una serie de pruebas y desafíos que inducen al estudiante a investigar e indagar para hallar respuestas y construir su propio conocimiento, por lo que se adapta a las metodologías de enseñanza basadas en el descubrimiento, que son las que mejor funcionan con el alumnado con ACI.

Palabras clave: Altas Capacidades Intelectuales, Inclusión, Ludificación, *Escape Room*.

ÍNDICE

1. Introducción	5
2. Objetivos del trabajo	8
3. Estado de la cuestión.....	8
3.1. Alumnado con ACI: barreras y facilitadores para su aprendizaje y participación	8
3.2. Las altas capacidades y la literatura.....	12
3.3. Metodologías que fomentan el aprendizaje y la motivación del alumnado con ACI	14
3.4. <i>Escape Room</i> literario: planteamiento, ventajas e inconvenientes.....	18
4. Desarrollo de la propuesta.....	21
4.1. Introducción / justificación	21
4.2. Contextualización	22
4.3. Objetivos, competencias clave, contenidos, criterios de evaluación y EAE	24
4.4. Secuenciación de las sesiones	29
4.5. Métodos pedagógicos	33
4.5.1. Metodología	33
4.5.2. Recursos didácticos	36
4.5.3. Distribución espacio-tiempo	37
4.6. Evaluación.....	38
4.6.1. Instrumentos de evaluación y criterios de calificación de los productos de aula.....	39
4.7. Contribución de la UD a la adquisición de las competencias clave	40
4.8. Atención a la diversidad	40
4.9. Actividades de refuerzo y ampliación	41
4.10. Fomento de la lectura.....	42
5. Conclusiones	50
6. Referencias bibliográficas.....	51
7. Anexos.....	54

1. Introducció

En primer lloc, cal destacar que el present estudi pren com a punt de partida l'anàlisi de la pròpia experiència educativa, ja que, coincidint amb el que exposen autors com Korthagen (2001) i Pozo (2006), "les creences pròpies amb les que nos enfrontem a l'aula condicionen les accions que fem com a docents" –citats en Ruiz Bikandi (2011, p. 33)–. En aquest sentit, tant l'estat de la qüestió com la proposta didàctica que constitueixen aquest treball, són fruit del sentiment de desatenció i la consegüent desmotivació que he experimentat al llarg de la Educació Secundària com a alumna amb un alt rendiment acadèmic, el que m'ha fet replantejar-me la enorme responsabilitat que suposa atendre a tot el alumnat, inclòs aquell que presenta bones o altes capacitats. Per altra banda, al llarg del període de pràctiques a l'IES Santa Maria he pogut constatar el que la meua experiència personal com a alumna m'ha ensenyat, i és la importància de plantejar el procés d'ensenyament i aprenentatge a través de metodologies, estratègies i eines educatives que despertin l'interès i la motivació de tot el alumnat i de manera més específica del que presenta Altes capacitats intel·lectuals (ACI en endavant), com a aprenent que habitualment són desatendits i no detectats, enfrontant-se a barreres que haurien de ser identificades per poder atendre a les seues necessitats educatives específiques.

Aquesta motivació inicial es complementa amb un estudi teòric o estat de la qüestió centrat en tres situacions evidenciables en el sistema educatiu actual, les quals comporten una sèrie de problemàtiques que s'esbozaran en els successius paràgrafs i que permetran alhora justificar i enmarcar la proposta didàctica presentada en el present treball.

La primera de aquestes situacions és l'existència d'alumnat amb altes capacitats en les aules ordinàries, un col·lectiu que suposa, segons el Protocol de identificació i avaluació del alumnat amb ACI (Rodríguez, Rabassa, Salas i Pardo, 2015), entre un 2% i un 5% de la població escolar, percentatge lo suficientment significatiu com per replantejar la necessitat d'adaptar la resposta educativa a les seues interès i necessitats. A més, en aquest protocol

se menciona el escaso tratamiento que recibe en la legislación autonómica la formación y actualización del profesorado respecto al mundo de la superdotación. Esta falta de formación específica es un problema, ya que en muchas ocasiones conduce a los docentes a ignorar e incluso rechazar a los alumnos con ACI, ya que como afirman Grau y Prieto (1996) son considerados como una molestia, lo que conduce a una falta de comprensión y de respuesta educativa para actuar ante situaciones diversas e incluso problemáticas. Otro factor que contribuye a que estos estudiantes pasen desapercibidos en su trayectoria escolar es la dificultad que entraña su identificación debido a la heterogeneidad que presentan, lo cual impide adaptar de forma temprana la respuesta educativa a sus necesidades. Como síntesis de estos problemas, puede concluirse que estos alumnos demandan toda una serie de actividades y servicios que normalmente no ofrece la escuela ordinaria, por lo que resulta habitual que su rendimiento académico no sea el esperado, dándose incluso casos de fracaso escolar.

La segunda situación radica en la presencia en las aulas de un modelo de educación literaria basada en el historicismo y que no fomenta en absoluto el hábito lector (uno de los objetivos curriculares principales). Este modelo hace que los alumnos no conciban la importancia y utilidad del conocimiento literario, juzgándolo de prescindible e inservible. Ante esta situación, los docentes tienden a sentirse frustrados, de manera que, tal y como pone de manifiesto Montiel (2014): "s'hi esforcen per aconseguir els objectius relacionats amb els continguts lingüístics de les seves programacions, relegant sovint a un segon pla els continguts literaris de les seves classes" (p. 51). En suma, la perpetuación de este modelo tradicional de educación literaria acaba suponiendo un problema y una desmotivación tanto para el alumnado como para el profesorado.

La tercera situación que, pese a no ser un problema, constituye una urgencia a nivel educativo, es la necesidad de implantar de forma efectiva un modelo de educación inclusiva. De hecho, en la Disposición Adicional Cuarta de la Ley Orgánica 3/2020 de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo se aboga por la normalización de la educación inclusiva en los centros escolares ordinarios en un plazo de 10 años:

Las Administraciones educativas velarán para que las decisiones de escolarización garanticen la respuesta más adecuada a las necesidades específicas de cada alumno o alumna, de acuerdo con el procedimiento que se recoge en el artículo 74 de esta Ley. El Gobierno, en colaboración con las Administraciones educativas, desarrollará un plan para que, en el plazo de diez años, de acuerdo con el artículo 24.2.e) de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas y en cumplimiento del cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030, los centros ordinarios cuenten con los recursos necesarios para poder atender en las mejores condiciones al alumnado con discapacidad. Las Administraciones educativas continuarán prestando el apoyo necesario a los centros de educación especial para que estos, además de escolarizar a los alumnos y alumnas que requieran una atención muy especializada, desempeñen la función de centros de referencia y apoyo para los centros ordinarios.

En este sentido, la atención del alumnado con las altas capacidades intelectuales, que ha motivado la elección del tema del presente trabajo de final de máster (TFM en adelante), puede convertirse en un motor de cambio, es decir, en una oportunidad para replantear nuestras metodologías desde un enfoque inclusivo que contemple la diversidad del alumnado y la importancia de su protagonismo y participación en el proceso de enseñanza y aprendizaje, respetando sus ritmos y estilos de aprendizaje, sus intereses y sus diferentes maneras de acceder a la información, sus diversas formas de implicarse en el aprendizaje y sus distintas maneras de expresar lo aprendido, tal y como ponen de manifiesto los 3 principios del *Diseño Universal de Aprendizaje*, DUA en adelante (CAST, 2011).

Finalmente, cabe destacar que he tenido la oportunidad de aplicar la presente propuesta en un grupo de 4º de ESO del IES Santa María (centro en el que he desarrollado las prácticas) en el que hay una alumna con ACI. Adicionalmente, en el marco de la propuesta didáctica que se desarrollará en la segunda parte del TFM (apartado 4 del índice), se aplicarán los principios pedagógicos que se han defendido en el estado de la cuestión como facilitadores del aprendizaje y participación del alumnado con ACI y que sin duda contribuyen al aprendizaje y participación de todo el alumnado.

2. Objetivos del trabajo

Los objetivos planteados y que guiarán el desarrollo del presente TFM son:

1. Profundizar en el conocimiento del alumnado que presenta ACI para identificar las barreras que comprometen su rendimiento, así como los facilitadores que lo promueven.
2. Profundizar en aquellas metodologías que facilitan el aprendizaje y la motivación del alumnado en general y del alumnado con ACI en particular.
3. Diseñar una propuesta innovadora e inclusiva que contribuya a mejorar la competencia literaria de todo el alumnado en general y del que presenta ACI de manera más específica y fomentar el hábito lector a través de la innovación pedagógica que supone la ludificación, utilizando un *Escape Room* literario como estrategia educativa.

3. Estado de la cuestión

3.1. Alumnado con ACI: barreras y facilitadores para su aprendizaje y participación

Uno de los principios básicos de la educación actual radica en el reconocimiento de las diferencias individuales del alumnado y en la consecuente planificación de una respuesta educativa adaptada a la idiosincrasia, las necesidades y las capacidades de cada alumno. Así lo ponen de manifiesto los preámbulos de las últimas reformas educativas (LOE, 2006; LOMCE 2013 y la actual LOMLOE, 2020), el Decreto 39/2011 de 29 abril que regula la atención a la diversidad y la orientación educativa en nuestra comunidad autónoma (CAIB) y los decretos del Currículum tanto de la ESO (2015, artículo 23) como de Bachillerato (2015, artículo 20). En este sentido, el alumnado con ACI constituye una de las múltiples manifestaciones de la representación de la diversidad en las aulas, cuyas necesidades educativas específicas deben ser atendidas para promover la existencia de una escuela inclusiva basada en una educación equitativa y de calidad. A pesar de que en los últimos años este tema ha cobrado mayor importancia, Rodríguez, Rabassa, Salas y Pardo (2015, p. 8) insisten en que: “la atención a los estudiantes con capacidades superiores a la media, así como su identificación, todavía carecen de la regularidad y la precisión que tendrían que

tener como primer paso para garantizar una educación adecuada y de calidad para estos niños y jóvenes “(2015, p. 8). Esta falta de rigurosidad y sistematicidad en la identificación de los estudiantes con altas capacidades viene dada por una serie de causas (Rodríguez, Rabassa, Salas y Pardo, 2015, p. 9-10):

- La heterogeneidad de este tipo de alumnado: las capacidades superiores se dan tanto en niños como en adolescentes de todos los grupos culturales, en todos los estratos sociales e incluso en todos los campos de la actividad humana.
- La inexistencia de un protocolo común a nivel estatal.
- La carencia de herramientas de detección sólidas que complementen la prueba tradicional de cociente intelectual.
- La brecha demográfica, por la cual la mayoría de los casos identificados provienen de familias favorecidas e implicadas en la educación de sus hijos, reduciendo así las posibilidades de que los estudiantes con ACI procedentes de grupos infrarrepresentados puedan mostrar su potencial.

Los problemas que entraña la identificación de las altas capacidades se ven agravados por la falta de consenso en la delimitación de este concepto, tal y como advierten Rodríguez, Rabassa, Salas y Pardo (2015) cuando advierten que:

Els experts en la matèria no estan d'acord sobre com definir les altes capacitats intel·lectuals, quina nomenclatura usar, sobre quina és la definició més adequada. Alguns fins i tot afirmen que no existeix la superdotació (Pfeiffer, 2003). El fet que la majoria de definicions conceptuals de la superdotació inclogui alguna referència a la intel·ligència, terme sobre el qual tampoc existeix acord i que es troba contínuament en revisió, no aporta claredat al tema (p. 9).

Adicionalmente, la normativa estatal tampoco contribuye a la creación y difusión de una definición concreta de las altas capacidades, sino que, al contrario, hace uso de conceptos y términos ambiguos y confusos que no arrojan luz sobre el tema.

De lo expuesto anteriormente puede deducirse la dificultad que ha supuesto y supone la definición del concepto de *altas capacidades* debido a su amplitud, ya

que como sostienen *Torrego et al.* (2011, p.13) incluye todo tipo de casos de personas: “cuyas capacidades son superiores a las normales o a las esperadas para su edad y condición, en una o varias áreas de la conducta humana”. Es precisamente esta falta de concreción la que ha llevado a la literatura especializada a referirse a las personas con ACI usando diferentes términos (*sobredotado, superdotado, estudiantes con altas capacidades*) que han contribuido a aumentar la problemática en torno a la delimitación de este concepto. Por todos estos motivos y coincidiendo con la concepción de Clark (2008) –citado en el Protocolo de identificación y evaluación del alumnado con ACI (2015, p.9)–, en el presente trabajo se ha optado por considerar el término *altas capacidades* como: “un concepto amplio que engloba casos de superdotación, precocidad y diferentes tipos de talento”.

Sin embargo, se hace necesaria la clarificación de estos últimos términos, ya que habitualmente se utilizan indistintamente y de forma sinónima (*Albes et al.*, 2013, p. 11-12):

- Superdotación: “se caracteriza por la combinación de todos los recursos intelectuales, lo que posibilita un elevado nivel de eficacia en cualquier forma de procesamiento y gestión de la información.”
- Precocidad: “alumnado que manifiesta un mayor desarrollo evolutivo a una edad más temprana que los niños/as de su misma edad cronológica. También pueden adquirir conocimientos o manifestar destrezas antes de lo esperado para su edad.”
- Talento: “se caracterizan por altos rendimientos en alguna o algunas áreas específicas. Pueden presentar una elevada capacidad en un ámbito, aspecto cognitivo o tipo de procesamiento y, sin embargo, mostrar un rendimiento medio o incluso algo bajo en otras áreas o dimensiones.”

Así pues, el alumnado con altas capacidades constituye un colectivo altamente heterogéneo y difícil de identificar. No obstante, además de poseer un alto cociente intelectual, estos alumnos comparten una serie de características comunes que pueden orientar al profesorado en su detección y que se especificarán a continuación (Torrego *et al.*, 2011, p. 28):

- Aprenden con facilidad y rapidez aquellos contenidos que suscitan su interés, además de entender, manipular y relacionar ideas abstractas.
- Poseen una capacidad superior en la resolución de problemas teóricos y prácticos partiendo de los conocimientos adquiridos.
- Hacen uso de un vocabulario avanzado y de estructuras lingüísticas complejas.
- Son capaces de plantear generalizaciones y principios partiendo de la transferencia de aprendizajes.
- Tienen una gran creatividad en el planteamiento de ideas y soluciones.
- Destacan por su destreza en el aprendizaje autodirigido, además de ser altamente perfeccionistas y autocríticos.
- Suelen mostrarse independientes en sus pensamientos, tendiendo a la no conformidad y manifestando sensibilidad hacia los problemas sociales y morales.
- Poseen una gran memoria de trabajo, reteniendo grandes cantidades de información que recuperan y procesan con facilidad.
- Presentan flexibilidad y autorregulación a la hora de afrontar tareas o situaciones de diversa índole.
- Manifiestan predisposición para el liderazgo, les gusta dirigir actividades.

Finalmente, se hace necesario aludir a las barreras y a los facilitadores que intervienen en el aprendizaje de los estudiantes con ACI, puesto que estas consideraciones son cruciales a la hora de diseñar cualquier propuesta didáctica que fomente su aprendizaje, motivación y rendimiento:

BARRERAS	FACILITADORES
Utilización de metodologías meramente expositivas que no fomentan la participación del alumnado ni la construcción conjunta del aprendizaje.	Uso de metodologías abiertas y flexibles: aprendizaje cooperativo, por proyectos, por descubrimiento, etc.
Propuestas didácticas cerradas para todo el alumnado (mismos ejercicios, tiempos, evaluación, exigencias, etc.)	Flexibilizar los espacios, los tiempos y las actividades para que los discentes puedan trabajar a ritmos diferentes.
Evaluación centrada en tareas únicamente memorísticas y reproductivas y en los resultados, no en el proceso.	Valorar el espíritu crítico del alumnado, su autonomía en el aprendizaje y su capacidad de autocritica y autoevaluación.
Perpetuar dinámicas de trabajo individual en detrimento del trabajo cooperativo.	Fomentar la comunicación, la colaboración y el diálogo en el aula a través de los agrupamientos flexibles.
No plantear actividades que fomenten la creatividad ni dar cabida a la realización de tareas voluntarias surgidas de los intereses del alumnado.	Motivar hacia el aprendizaje dando cabida a la curiosidad, las iniciativas y los intereses diversos de estos alumnos. Poner en valor y potenciar expresamente la creatividad y originalidad.
No admitir soluciones o propuestas alternativas e imponer una única solución correcta.	Potenciar el pensamiento divergente e independiente, animándolos a dar soluciones alternativas a los problemas.
No actuar ante el posible aislamiento de este alumnado con respecto a sus compañeros de aula.	Trabajar la cohesión grupal para conseguir un clima de comprensión y respeto hacia las diferencias individuales en el aula.
No diversificar las vías de acceso a la información.	Ofrecerles diferentes vías de acceso a fuentes de información o materiales que les permitan profundizar de forma autónoma en áreas que susciten su interés (autonomía en el aprendizaje).
Falta o insuficiencia de la formación específica del profesorado en el ámbito de las altas capacidades.	Impulsar la formación inicial y continua del profesorado en el campo de las altas capacidades.
Existencia de falsas creencias o prejuicios en torno a este alumnado (tener altas capacidades NO significa tener un rendimiento académico excelente en todas las áreas). Tener unas expectativas muy altas, esperar que su rendimiento sea siempre excelente.	Tener siempre presente que, a pesar de tratarse de alumnado con altas capacidades, necesitan que les ayude, enseñe y motive hacia el aprendizaje y el trabajo.

Tabla 1. Barreras y facilitadores para el aprendizaje y participación del alumnado con ACI. Síntesis de elaboración propia a partir de *Orientaciones educativas. Alumnado con altas capacidades intelectuales* (Albes et al., 2013, p. 48-51) y *Actividades de ampliación para alumnado de altas capacidades. Orientaciones para el profesorado*, CREENA (2007).

3.2. Las altas capacidades y la literatura

Uno de los rasgos cruciales en la identificación de los estudiantes con ACI es la creatividad. De hecho, resulta habitual que, en las áreas artísticas, entre las que se encuentra la literatura, el alumnado superdotado se muestre, tal y como sostiene Navarrete (2019): “creativo, brillante y con grandes habilidades especializadas, unidas a cada uno de los diferentes lenguajes artísticos y a las distintas competencias específicas que demandan la expresión de estas formas artísticas” (p. 24). Es precisamente este alto grado de sensibilidad hacia el hecho

artístico el que lleva a autores como Rodríguez (2010) a advertir de la necesidad de potenciar la creatividad en la formación del alumnado con ACI:

La creatividad puede y debe ser desarrollada a través del proceso educativo para poder favorecer las potencialidades individuales de las personas con altas capacidades. Educar en la creatividad es una prioridad de la enseñanza dirigida a los estudiantes superdotados que les permitirá prepararse mejor para el cambio, ser más flexibles, con mayor iniciativa y autoconfianza, más capaces de afrontar los obstáculos y, sobre todo, más hábiles en el uso de su capacidad de innovación (p. 167).

En este sentido, la lectura literaria deviene una práctica educativa que se puede explotar desde el área de Lengua Castellana y Literatura para fomentar la creatividad de este tipo de alumnado. Coincidiendo con lo expuesto por Feldhusen (1993) –citado por Beltrán y Pérez (2005)– los estudiantes con superdotación demandan toda una serie de oportunidades para suplir sus necesidades tanto cognitivas como socioemocionales, entre las que destaca el acceso y estimulación a la lectura. Adicionalmente, en el Protocolo de identificación y evaluación del alumnado con ACI (2015) se menciona la buena capacidad lectora como una de las características de aprendizaje de estos estudiantes y también se alude a dicho colectivo como un grupo que lee mucho y por su cuenta, que tiene un criterio de selección propio y que suele leer libros de un nivel lector superior.

De lo expuesto hasta el momento puede deducirse una cierta predisposición del alumnado con altas capacidades a la lectura. No obstante, debe tenerse en cuenta que la lectura de los clásicos de la literatura española (en la que se enmarcan las leyendas becquerianas) puede ser un ejercicio arduo para los estudiantes de secundaria, ya sea por la complejidad lingüística, sintáctica o conceptual de las obras o por la falta de interés y la desmotivación que provocan las dificultades que entraña la comprensión de la mayoría de los textos clásicos. A pesar de ello, la lectura literaria debe estimularse desde las aulas, coincidiendo con el objetivo principal del plan lector presente en el Currículum de la materia de Lengua Castellana y Literatura de la ESO (BOIB, 2015, p. 25352-25353) la formación de lectores literarios. Cabe destacar que este plan lector constituye

uno de los pilares básicos del cuarto bloque, dedicado a la “Educación literaria” y su finalidad es la siguiente (BOIB, 2015):

Que els alumnes arribin a llegir voluntàriament, i amb aprofitament i plaer, obres de la literatura espanyola, catalana, universal i juvenil de tots els temps, només s’aconsegueix si hom té les eines necessàries per fer front a una lectura profitosa i crítica. Aquesta autonomia lectora ha de partir de la base d’uns coneixements dels gèneres literaris i les seves convencions, com sempre amb progressivitat, i de la història de la literatura, que s’ha d’abordar mitjançant la lectura, l’explicació i la comprensió de fragments o textos complets de la literatura espanyola (p. 25352-25353).

En suma, consideramos que la lectura de clásicos en secundaria, pese a ser una tarea que requiere un mayor esfuerzo cognitivo por parte de los discentes, no es una tarea impracticable, siempre y cuando el docente sea capaz de diseñar una propuesta didáctica que motive a los alumnos y conecte con sus intereses. Por ello, en el siguiente apartado se profundizará en aquellas metodologías que fomentan la motivación del alumnado para aplicarlas posteriormente al diseño de una propuesta didáctica destinada al desarrollo de la competencia literaria del alumnado en general y del alumnado con ACI en particular.

3.3. Metodologías que fomentan el aprendizaje y la motivación del alumnado con ACI

Teniendo en cuenta que uno de los objetivos fundamentales de esta propuesta didáctica es fomentar la motivación y participación de todo el alumnado y, especialmente, de los estudiantes con ACI, cabe preguntarse cuáles son las estrategias didácticas que contribuyen a la consecución de este objetivo. En este sentido, Farias y Pérez (2010) proponen tres estrategias básicas que constituyen los tres ejes vertebradores de la presente intervención: el trabajo activo y colaborativo, el uso de las TIC y la ludificación. A continuación, se analizarán estas metodologías prestando especial atención a los beneficios que comportan para el alumnado con superdotación.

En cuanto al **trabajo colaborativo y cooperativo**, cabe destacar que se trata de una de las estrategias fundamentales de atención a la diversidad y, por ende, uno de los principales pilares de la educación inclusiva. Por su parte, Pujolàs

(2008) advierte de las ventajas del aprendizaje cooperativo en las aulas, entre las que destacan:

su capacidad para potenciar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado independientemente de sus ritmos de aprendizaje, su contribución a la adquisición de las competencias curriculares básicas y su viabilidad para fomentar la interacción entre los estudiantes y la creación de un clima de aprendizaje favorable para todos, sean cuales sean sus necesidades educativas (p. 22).

Adicionalmente, Navarrete (2019) considera que el trabajo cooperativo es una estrategia que contribuye al desarrollo equilibrado de los alumnos con ACI, en tanto que se trata de una dinámica que les permite:

realizar actividades variadas de organización, toma de decisiones, planificación, tutoría a otros compañeros sirviéndole de ayuda para consolidar su aprendizaje, dado que deben reestructurar y manipular el conocimiento para poder explicarlo, lo que les lleva también, a un mayor desarrollo metacognitivo (p. 35).

Además, la anterior autora (Navarrete, 2019) alude a la idoneidad de este tipo de práctica educativa para favorecer la integración del alumnado con superdotación en el grupo, puesto que contribuye a que este alumnado pueda avanzar a su ritmo y sentirse útil en la elaboración de aprendizajes conjuntos con sus compañeros, lo que favorece también su motivación llega a ser más alta” Finalmente, cabe destacar que las dinámicas cooperativas facilitan considerablemente la socialización de los estudiantes con ACI, ya que implican el desarrollo de habilidades sociales como la empatía o la escucha activa y permiten la generación de agrupaciones flexibles, consideradas por Hernández (1997, p. 20) y Navarrete (2019, p. 37): “como una de las medidas que contribuyen a mejorar considerablemente la atención al alumnado superdotado”.

En relación con el **uso de las TIC**, en la mayoría de las ocasiones, este constituye un factor motivacional en sí mismo, puesto que los alumnos actuales son descendientes de la revolución informática que está experimentando la sociedad contemporánea y, como nativos digitales, conciben las nuevas tecnologías como un recurso que conecta con sus gustos e intereses. Además de la multitud de posibilidades de representación de la información (audiovisual, visual, auditiva, etc.) que ofrecen las TIC y de su posibilidad para personalizar y

autonomizar al máximo el proceso de aprendizaje de cada discente, la integración de la tecnología en la práctica educativa aporta toda una serie de beneficios al alumnado con ACI, entre los que destacan (Beltrán y Pérez, 2005):

- Trabajar a su propio ritmo y nivel de habilidad.
- Crear productos originales e innovadores.
- Practicar el uso de instrumentos aplicables al mundo fuera de la clase.
- Investigar independientemente.
- Explorar tópicos en un mayor nivel de profundidad y amplitud.
- Pensar críticamente en las situaciones del mundo real.
- Colaborar con otros como solucionadores de problemas.

Una vez revisados estos beneficios, cabe destacar que en el presente trabajo se plantea un uso inclusivo de las TIC, ya que solo así se garantiza la disminución y eliminación de las barreras que obstaculizan el proceso de enseñanza-aprendizaje, tal y como pone de manifiesto Navarrete (2019), ya que permiten: “que haya diferentes formas de acceder al contenido, distintas posibilidades de interacción con él y de manifestar que se ha originado el aprendizaje” (p. 40).

En lo que respecta a la **ludificación**, se trata de una estrategia didáctica que propicia la adquisición de toda una serie de conocimientos y contenidos desde la motivación y el placer inherentes a cualquier actividad lúdica. De entre las múltiples ventajas de las propuestas educativas basadas en el juego, Farías y Rojas (2010) –citados por Córdoba *et al.* (2017, p. 86)– destacan: “favorecer la motivación, dar cabida a la participación activa de los estudiantes, permitir el desarrollo del pensamiento lógico y la creatividad, estimular la cooperación, la socialización y permitir el diseño de soluciones creativas a los problemas”. En este sentido, el juego puede ser explotado como una estrategia inclusiva, en tanto que brinda a los estudiantes la posibilidad de llevar a cabo una construcción conjunta del aprendizaje, independientemente de sus capacidades y diferencias. De hecho, Castilla *et al.* (2014) –citado por Córdoba *et al.* (2017, p. 86)– conciben

los juegos inclusivos como: “el principio de un gran proyecto compartido para que la inclusión sea una realidad que comience en las instituciones educativas y que se esparza a toda a la sociedad”. Finalmente, cabe destacar que esta metodología se adapta muy bien a la idiosincrasia del alumnado con altas capacidades, puesto que le permite ejercer el liderazgo del juego, incrementando así su motivación.

Una vez seleccionadas las estrategias que contribuirán a incrementar la motivación del alumnado, se hace necesario perfilar la propuesta teniendo en cuenta la idiosincrasia del alumnado con ACI, ya que es el colectivo en el que se centra este trabajo. Así pues, cabe preguntarse ¿cuáles son las metodologías que mejor se adaptan a este tipo de alumnado? Según Hernández (1997) las metodologías que favorecen el aprendizaje de los alumnos superdotados son: “los métodos activo-productivos, basados en la investigación, el descubrimiento y las prácticas abiertas” (p. 20). Así pues, este tipo de metodología de descubrimiento sitúa al estudiante como verdadero protagonista de su aprendizaje, tomando como punto de partida su propia experiencia, de manera que “obtiene la información de manera activa y constructiva” (Hernández, 1997, p. 20). A su vez, esta metodología puede ser implementada en el aula a través de los juegos de estrategia, puesto que estos requieren la superación de un conjunto de pruebas que implican la indagación en conocimientos previos y la investigación para ofrecer diferentes soluciones a una situación problemática, fomentando así el pensamiento divergente que caracteriza a los estudiantes con ACI.

Por todos estos motivos, la presente propuesta surge de la unión del trabajo cooperativo, el uso de las TIC, la ludificación y la metodología basada en el descubrimiento y se concreta en un *Escape Room* literario basado en las leyendas de Gustavo Adolfo Bécquer (recordemos que la dinámica diseñada también pretende fomentar el hábito lector del alumnado).

3.4. *Escape Room* literario: planteamiento, ventajas e inconvenientes

La elección de este tipo de juego estratégico responde al hecho de que, además de adecuarse perfectamente a las metodologías y estrategias didácticas expuestas, se adapta muy bien a los objetivos de la presente intervención por los siguientes motivos.

En primer lugar, se trata de un tipo de juego que supone la implicación de todo el alumnado, ya que lo hace sentir parte de una realidad virtual y lúdica plagada de retos que deberá superar. Por otra parte, la voluntad de avanzar en el juego e ir superando pruebas induce al alumnado a activar conocimientos previos y trabajar de manera cooperativa para construir su propio conocimiento, garantizando así la inclusión. Adicionalmente, este trabajo cooperativo otorga al alumnado con ACI la posibilidad de liderar el juego, ya que se trata de alumnos a los que les gusta dirigir actividades y ayudar a sus compañeros. Este tipo de juego también permite dar un *feedback* inmediato a las actividades y pruebas que se van superando, lo cual contribuye a guiar el aprendizaje desde una perspectiva más autónoma y eficaz.

En segundo lugar, este juego estratégico implica la superación de una serie de retos cuya dificultad va en aumento, lo cual permite ir combinando pruebas más sencillas que puedan resolver aquellos alumnos con ritmos de aprendizaje lento con pruebas más complejas que se ajusten más a las capacidades cognitivas del alumnado con superdotación, tales como indagar en determinadas áreas del conocimiento, memorizar y relacionar conceptos, resolver acertijos, etc. De esta manera, una vez más estaríamos garantizando la participación de todo el alumnado y, a su vez, estaríamos potenciando al máximo la motivación y el intelecto de los alumnos con superdotación. Además, cabe destacar que la complejidad progresiva y la diversificación de las pruebas evita el aburrimiento y la desmotivación.

En tercer lugar, el hecho de contar con un tiempo limitado para la superación del juego induce a los alumnos a establecer una comunicación fluida y un ambiente de colaboración mutua. De esta forma, los alumnos aprenden a gestionar mejor

el tiempo y a trabajar en equipo, ya que es imprescindible la participación de todos los miembros del grupo para conseguir el objetivo final. Todo ello permite crear un clima de cohesión grupal en el aula, gracias al cual todos los estudiantes se sientan parte imprescindible del grupo (en especial los alumnos con ACI, que en muchas ocasiones se sienten incomprendidos y aislados).

En cuanto a la temática del *Escape Room*, esta se centra en el Romanticismo español, concretamente en algunas de las leyendas de Gustavo Adolfo Bécquer. La realidad demuestra que las lecturas obligatorias y el historicismo de las clases de literatura son un método prácticamente obsoleto que, en una sociedad eminentemente audiovisual, no contribuyen a la formación de lectores literarios. La mayoría de los docentes pretenden que el alumnado lea por obligación y que, a partir de esa imposición, vaya introduciéndose en el mundo de la literatura y perfilando su gusto lector, lo cual es contraproducente, ya que los alumnos conciben la lectura como algo impuesto y no ven en ella ningún tipo de placer. Por estos motivos, esta intervención pretende invertir el proceso, es decir, partir de la ludificación para captar la atención de los alumnos hacia el argumento de determinadas obras y, a partir de ahí, darles los recursos necesarios para adentrarse en su lectura e ir definiendo sus propios gustos.

La idea es que, a través de las sucesivas salas del *Escape Room*, los alumnos se adentren en la historia de las diferentes leyendas becquerianas, ayudando a los personajes de las mismas a resolver misterios relacionados con el argumento y descubriendo pistas a partir de la lectura y audición de fragmentos. En este sentido, el hecho de que los alumnos conecten con el argumento de determinadas obras mediante la ludificación y la lectura de fragmentos (actualmente los alumnos consumen productos instantáneos y breves, por lo que es más aconsejable que su primera toma de contacto con la literatura parta de textos breves) puede incentivar considerablemente su competencia literaria y despertar su hábito lector.

Adicionalmente, cabe destacar que este *Escape Room* titulado “Rescata a Bécquer” proporciona múltiples medios de representación de la información (a través de audios, imágenes, material audiovisual y texto escrito), ya que este es

uno de los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Se pretende así que todo el alumnado tenga acceso a la misma información independientemente de sus características y necesidades educativas, de manera que todos los estudiantes puedan afrontar el juego en igualdad de condiciones.

Finalmente, a pesar de que a lo largo del proceso de diseño de esta propuesta didáctica se ha intentado dar respuesta a todas las necesidades planteadas, se hace necesario valorar las ventajas e inconvenientes del proyecto, con la finalidad de valorar posibles imprevistos y diseñar actividades alternativas para darles solución.

VENTAJAS

INCONVENIENTES

<p>La ludificación y el uso de las TIC fomentan considerablemente la motivación del alumnado.</p>	<p>El tiempo limitado que se da a los alumnos para superar el <i>Escape Room</i> y el hecho de que se trate de un juego puede provocar que la asimilación del aprendizaje pase a un segundo plano.</p>
<p>Las dinámicas propias del <i>Escape Room</i> favorecen el aprendizaje significativo de los estudiantes y promueven su autonomía con respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje.</p>	<p>Es posible que la historia que constituye el hilo conductor del <i>Escape Room</i> no conecte con los gustos de todo el alumnado ni lo motive.</p>
<p>Este tipo de juego estratégico permite trabajar contenidos transversales tales como el consenso, la comunicación, la cohesión grupal y la resolución de problemas.</p>	<p>Tanto el diseño de esta actividad como su implementación en el aula conllevan invertir una gran cantidad de tiempo del que muchas veces no se dispone.</p>
<p>El <i>Escape Room</i> brinda la posibilidad de proporcionar numerosas formas de representación del contenido y plantear actividades de dificultad diversa, por lo que garantiza el aprendizaje de todos los alumnos, independientemente de sus ritmos de aprendizaje.</p>	<p>Cabe la posibilidad de que en el momento de implementar la actividad no haya acceso a Internet. Ante esta situación, se me ocurre la opción de tener un diseño alternativo del <i>Escape Room</i> para desarrollarlo físicamente en el aula.</p>
<p>La intervención expuesta constituye una nueva forma de aproximar a los alumnos a la literatura y es precisamente esta novedad la que puede despertar su interés por la educación literaria y la lectura.</p>	<p>Pese a que se ha intentado asegurar al máximo que todos los alumnos participen activamente en esta dinámica, puede que determinados estudiantes lideren el juego, de manera que no se garantice la participación ni el aprendizaje de todos. Esta situación podría</p>

	solucionarse asignando previamente ciertas funciones a los alumnos (descubrimiento de pistas, resolución de acertijos, contestar las preguntas tipo test, etc.) para asegurar que todos ellos participan.
--	---

Tabla 2. Ventajas e inconvenientes del *Escape Room* educativo. Síntesis de elaboración propia a partir de *Escape Classroom. Propuesta didáctica motivadora para la clase de matemáticas* (Salmerón, 2017, p. 13-14).

4. Desarrollo de la propuesta

4.1. Introducción / justificación

Esta propuesta educativa se contextualiza en una unidad didáctica titulada *Atrévete: viaja al Romanticismo del siglo XIX*, la cual es la tercera unidad de la programación didáctica de 4º de ESO. Dicha unidad se sitúa en el primer trimestre y tiene una duración prevista de 12 sesiones, aunque esta temporalización es flexible y está sujeta a posibles modificaciones.

Esta unidad está centrada en la literatura española a lo largo del período del Romanticismo. Con ella se pretende que los alumnos conozcan este movimiento artístico-literario que tan bien entronca con el espíritu juvenil a través de los tres grandes géneros literarios (prosa, poesía y teatro) y de las obras y autores españoles más destacados de esta corriente. Es, por tanto, la primera unidad de contenido literario de la programación, aunque en ella también se pretende que el alumnado, además de conocer y valorar la literatura romántica, desarrolle las cuatro habilidades lingüísticas (escuchar, hablar, leer y escribir), el espíritu crítico, la capacidad creativa, crítica y lógica y el gusto por la lectura.

Como es sabido, la literatura clásica constituye un contenido que en muchas ocasiones los alumnos conciben como algo arcaico y alejado de sus gustos. Por ello, uno de los objetivos fundamentales de la unidad es conseguir enlazar la tradición literaria romántica con los intereses y la vida cotidiana de los discentes, para así conseguir hacerlos partícipes de esta literatura, eliminando prejuicios y fomentando la lectura literaria. En este sentido, cobran importancia las actividades que vinculan las producciones literarias románticas con otras artes más próximas al alumnado como la música (rap) o el cine (visualización de una adaptación de una obra teatral romántica), además de otras actividades basadas

en la ludificación, que despiertan su interés por el argumento de producciones literarias románticas tan importantes como las leyendas de Bécquer (*Escape Room*).

Cabe destacar también que en el desarrollo de la presente unidad juegan un papel fundamental las TIC, que serán utilizadas por el docente a lo largo de las sesiones para presentar los diferentes contenidos y desarrollar algunas de las actividades (*Escape Room* y cuestionario de valoración del mismo) y por los alumnos en la elaboración del producto final: un *leyendatrailer*.

En lo que respecta a la organización en el aula, esta unidad aboga por los agrupamientos flexibles, por lo que el alumnado trabajará individualmente, por parejas, en pequeños grupos y en grupo grande. El docente se asegurará de que estos grupos sean siempre heterogéneos, estableciendo previamente su composición e integrando en un mismo equipo a estudiantes con diferentes ritmos de aprendizaje y capacidades. Estos agrupamientos flexibles y heterogéneos estarán al servicio del trabajo cooperativo, que es la metodología vertebradora de toda la unidad.

La metodología a través de la cual se ha desarrollado la propuesta ha sido la ludificación, por considerarse una metodología innovadora y activa que persigue despertar el interés, la motivación y promover el aprendizaje de todo el alumnado en general y de manera más específica de aquel alumnado que precisa de retos y maneras de enseñar y aprender más estimulantes. El recurso didáctico elegido para ello ha sido el *Escape Room*, el que, sin duda, tal y como se explicará más en profundidad en las conclusiones, ha permitido lograr con éxito los objetivos planteados en la presente propuesta didáctica.

Con todo ello se pretende que el alumnado se convierta en el protagonista de su proceso de aprendizaje, que desarrolle aptitudes relacionadas con el trabajo en equipo, la autoevaluación y coevaluación y el respeto y aprecio por la literatura, además de crear su propio perfil lector y consolidar el hábito de lectura.

4.2. Contextualización

La presente propuesta didáctica se enmarca en el centro educativo en el que se han desarrollado las prácticas del MFP, el IES Santa María. Se trata de un instituto público de enseñanza secundaria situado en la localidad de Santa María

del Camí. Este centro acoge, principalmente, a alumnado procedente del CEIP Melcior Rosselló i Simonet (Santa María) y del CEIP Mestre Guillemet (Santa Eugenia), además de algunos alumnos de Consell, Sencelles, Binissalem, Sineu y del CC Ramon Llull (Santa María). Cabe destacar, además, que un 88% de este alumnado procede de las Islas Baleares, un 3% ha nacido en el resto del Estado Español y un 9% es extranjero y que el nivel socioeconómico de las familias es medio.

Este instituto aboga por la formación de personas críticas, participativas, competentes y responsables, capaces de moverse en la sociedad y comprometidas en la construcción de un mundo más justo y solidario. Para ello, el centro apuesta por una formación integral, inclusiva e integradora de las diferencias individuales, sociales y culturales, además de participar activamente con otras instituciones sociales y culturales e impulsar el uso de metodologías innovadoras y de recursos TIC. Otro de los rasgos de identidad del centro es la formación en valores transversales tales como la protección del medio ambiente, la salud, el respeto, la defensa de la pluralidad, la igualdad de género y la no discriminación. Finalmente, en este instituto cobran importancia la enseñanza competencial y la potenciación y valoración del esfuerzo diario y del trabajo personal, teniendo siempre en cuenta las diferencias aptitudinales y madurativas del alumnado y las repercusiones que estas puedan tener en el proceso aprendizaje, con el fin último de velar por la igualdad de oportunidades y garantizar la existencia de una educación equitativa, inclusiva y de calidad.

La presente propuesta didáctica innovadora se ha desarrollado en un grupo de 4º de ESO A. Se trata de un grupo orientado a las matemáticas académicas y compuesto por 21 alumnos con ritmos de aprendizaje y un rendimiento académico bastante homogéneos. Únicamente encontramos a una alumna de altas capacidades a la que se le ha aplicado una aceleración del currículum y se le ha adelantado dos cursos y un alumno diagnosticado de DEA (Dificultades Específicas de Aprendizaje) que precisa de adaptaciones curriculares no significativas.

4.3. Objetivos, competencias clave, contenidos, criterios de evaluación y EAE

En este apartado se especificarán los elementos curriculares que conciernen a la UD diseñada a través de distintas tablas relativas a los objetivos didácticos, los objetivos curriculares y las competencias clave asociadas a cada uno de ellos, los contenidos tratados y los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje asociados.

UD6	<i>Atrévete: viaja al Romanticismo del siglo XIX</i>	Sesiones	12 sesiones
Evaluación	1ª	Temporalización	Véase apartado siguiente

Objetivos didácticos de la unidad

1. Reconocer e identificar las principales características del movimiento literario del Romanticismo.
2. Enmarcar la literatura romántica en su contexto histórico-social.
3. Identificar las principales características del movimiento romántico.
4. Conocer a los autores más relevantes del Romanticismo, así como sus obras más destacadas.
5. Distinguir las especificidades de cada género aplicadas al movimiento romántico.
6. Relacionar la literatura romántica española con otras literaturas peninsulares y europeas.
7. Enlazar la tradición literaria romántica con la cultura del siglo XXI.
8. Fomentar la lectura de obras clásicas a través de la ludificación y la lectura y comentario de fragmentos de textos pertenecientes a la literatura romántica.
9. Comprender y analizar textos literarios de la época, identificando elementos como el género, el tema, la estructura, los recursos formales, las características del movimiento, etc.
10. Adquirir las cuatro habilidades lingüísticas mediante el tratamiento de textos literarios.
11. Expresar los conocimientos y opiniones cumpliendo con las propiedades textuales: corrección, coherencia, cohesión y adecuación, ya sea de forma oral o escrita.
12. Elaborar un *leyendatrailer*.

Objetivos generales y Competencia Clave asociada

1. Valorar la lengua y la comunicación como medio para la comprensión del mundo de los otros y de uno mismo. **CCL**
2. Conseguir la competencia comunicativa oral y escrita en lengua castellana para comunicarse con los otros, para aprender, para expresar las opiniones y concepciones personales. **CPAA, CSC**
3. Utilizar con autonomía y espíritu crítico los medios de comunicación social y las Tecnologías de la Información y la Comunicación. **CD, SIEP**
4. Comprender discursos orales y escritos en los diversos contextos de la actividad académica, social y cultural, valorar la lectura como fuente de placer, de enriquecimiento personal y de conocimiento de uno mismo y del mundo, y consolidar hábitos lectores. **CEC, CPAA**
5. Comprender y crear textos literarios utilizando los conocimientos básicos sobre las convenciones de los géneros, los temas y motivos de la tradición literaria y los recursos estilísticos, y valorar así el conocimiento del patrimonio literario como una manera de simbolizar la experiencia individual y colectiva. **CEC, CPAA, SIEP**
6. Manifestar una actitud receptiva, interesada y de confianza en la propia capacidad de aprendizaje y de uso de las lenguas y participar activamente en el control y evaluación del propio aprendizaje y el de los otros. **CPAA, CSC**
7. Promover la capacidad de reflexión sobre la unidad del hecho artístico y las relaciones que se establecen entre la literatura y el resto de las disciplinas artísticas. **CEC**
8. Comprender los textos representativos de la literatura en lengua castellana desde la edad media hasta la actualidad, reconocer y valorar su intencionalidad, la relación con el contexto sociocultural y las convenciones de los géneros como parte del patrimonio común. **CSC, CEC, CPAA**

Contenidos

BLOQUE 1: COMUNICACIÓN ORAL: ESCUCHAR Y HABLAR

- Comprensión e interpretación de textos orales en relación con la finalidad que persiguen.
- Conocimiento, uso y aplicación de las estrategias necesarias para hablar en público y de los instrumentos de autoevaluación en prácticas orales formales o informales.

BLOQUE 2: COMUNICACIÓN ESCRITA: LEER Y ESCRIBIR

- Lectura, comprensión, valoración e interpretación de textos escritos.
- Actitud progresivamente crítica y reflexiva ante la lectura.

- Escritura de textos relacionados con el ámbito personal, académico: textos poéticos.
- Interés por la composición escrita como fuente de información y aprendizaje, como forma de comunicar las experiencias y los conocimientos propios, y como instrumento de enriquecimiento personal y profesional.

BLOQUE 3: CONOCIMIENTO DE LA LENGUA

- Observación, reflexión y explicación de los valores expresivos y del uso de las diferentes categorías gramaticales, con especial atención al adjetivo, a los diferentes tipos de determinantes y a los pronombres.
- Observación, reflexión, y explicación de los diferentes niveles de significado de las palabras y expresiones en el discurso oral o escrito.
- Observación, reflexión y explicación de los cambios que afectan al significado de las palabras: causas y mecanismos. Metáfora, metonimia, palabras tabú y eufemismos.

BLOQUE 4: EDUCACIÓN LITERARIA

- Lectura crítica y análisis de obras de la literatura española y universal como fuente de placer, de enriquecimiento personal y de conocimiento del mundo para conseguir el desarrollo de los propios gustos e intereses literarios y su autonomía lectora.
- Introducción a la literatura a través de los textos.
- Aproximación a las obras más representativas de la literatura española de los siglos XVIII y XIX a través de la lectura y la explicación de fragmentos significativos.
- Redacción de textos de intención literaria a partir de las convenciones formales del género seleccionado y con intención lúdica y creativa.

Criterios	Estándares de aprendizaje evaluables
1. Comprender, interpretar y valorar textos orales propios del ámbito personal, académico/escolar. (B1)	<p>1.1. <i>Comprende el sentido global de textos orales propios del ámbito personal, escolar/académico y social.</i></p> <p>1.3. <i>Retiene información relevante y extrae informaciones concretas.</i></p>
3. Comprender el sentido global y la intención de los textos orales. (B1)	3.5. <i>Reconoce y asume las reglas de interacción, intervención y cortesía que regulan los debates y cualquier intercambio comunicativo oral.</i>
4. Reconocer, interpretar y evaluar progresivamente las producciones orales propias y ajenas, así como los aspectos prosódicos y los	4.3. <i>Reconoce los errores de la producción oral propia y ajena a partir de la práctica habitual de la evaluación y la</i>

elementos no verbales (gestos, movimientos, mirada...) (B1)	<i>autoevaluación, y propone soluciones para mejorarlas.</i>
6. Aprender a hablar en público, en situaciones formales o informales, de forma individual o en grupo. (B1)	<i>6.1. Realiza presentaciones orales en grupo, planifica el proceso de oralidad, organiza el contenido, consulta fuentes de información variadas, gestiona el tiempo, transmite la información de forma coherente y aprovecha vídeos, grabaciones u otros soportes digitales. 6.2. Realiza intervenciones no planificadas, dentro del aula, y analiza y compara las similitudes y diferencias entre discursos formales y discursos espontáneos.</i>
2. Leer, comprender, interpretar y valorar textos escritos. (B2)	<i>2.2. Reconoce y expresa el tema, las ideas principales, la estructura y la intención comunicativa de textos escritos propios del ámbito personal, académico y social e identifica la tipología textual seleccionada, la organización del contenido y el formato empleado. 2.4. Localiza informaciones explícitas en un texto, las relaciona entre sí y con el contexto, y las secuencia y deduce informaciones o valoraciones implícitas.</i>
3. Manifestar una actitud crítica ante la lectura de cualquier tipo de texto u obras literarias a través de una lectura reflexiva que permita identificar actitudes de acuerdo o desacuerdo, respetando en todo momento las opiniones de los otros. (B2)	<i>3.2. Elabora su propia interpretación sobre el significado de un texto.</i>
5. Aplica progresivamente las estrategias necesarias para producir textos adecuados, coherentes y cohesionados. (B2)	<i>5.3. Escribe textos en diferentes soportes con el registro adecuado, organiza las ideas con claridad, enlaza enunciados en secuencias lineales cohesionadas y</i>

	<p><i>respeta las normas ortográficas y gramaticales.</i></p>
<p>6. Escribir textos en relación con el ámbito de uso. (B2)</p>	<p><i>6.1. Redacta con claridad y corrección textos propios del ámbito personal y familiar, escolar/académico y social imitando textos modelo.</i></p> <p><i>6.2. Redacta con claridad y corrección textos expositivos y argumentativos y se adecúa a los rasgos propios de la tipología seleccionada.</i></p> <p><i>6.3. Usa diferentes y variados organizadores textuales.</i></p> <p><i>6.5. Realiza esquemas y mapas conceptuales que estructuren el contenido de los textos trabajados.</i></p>
<p>1. Reconocer y explicar los valores expresivos que adquieren determinadas categorías gramaticales en relación con la intención comunicativa del texto donde aparecen, con especial atención a adjetivos, determinantes y pronombres. (B3)</p>	<p><i>1.1. Explica los valores expresivos que adquieren algunos adjetivos, determinantes y pronombres en relación con la intención comunicativa del texto donde aparecen.</i></p>
<p>1.Favorecer la lectura y comprensión de obras literarias de la literatura española y universal de todos los tiempos y de la literatura juvenil. (B4)</p>	<p><i>1.1. Lee y comprende con un grado creciente de interés y autonomía obras literarias próximas a sus gustos y aficiones.</i></p> <p><i>1.3. Desarrolla progresivamente el propio criterio estético con la única finalidad de conseguir el placer por la lectura.</i></p>
<p>2. Promover la reflexión sobre la conexión entre la literatura y el resto de las artes. (B4)</p>	<p><i>2.2. Reconoce y comenta la pervivencia o evolución de personajes tipo, temas y formas a lo largo de los diversos periodos históricoliterarios hasta la actualidad.</i></p> <p><i>2.3. Compara textos literarios y piezas de los medios de comunicación que responden a un mismo tópico, observa,</i></p>

	<i>analiza y explica los diferentes puntos de vista según el medio, la época y la cultura y valora y critica lo que lee o ve.</i>
3. Fomentar el gusto y el hábito por la lectura en todas sus vertientes: como fuente de acceso al conocimiento y como instrumento de distracción y diversión que permite explorar mundos diferentes a los nuestros, reales o imaginarios. (B4)	<i>3.2. Trabaja en equipo determinados aspectos de las lecturas propuestas, o seleccionadas por los alumnos, e investiga y experimenta de forma progresivamente autónoma.</i>
4. Comprender textos literarios representativos del siglo XVIII a nuestros días, reconocer la intención del autor, el tema, los rasgos propios del género al que pertenece y relacionar el contenido con el contexto sociocultural y literario de la época, o de otras épocas, y expresar la relación existente con juicios personales razonados. (B4)	<i>4.1. Lee y comprende una selección de textos literarios representativos de la literatura del siglo XVIII a nuestros días, identificando el tema, resumiendo su contenido e interpretando el lenguaje literario. 4.2. Expresa la relación que existe entre el contenido de la obra, la intención del autor y el contexto y la pervivencia de temas y formas y emite juicios personales razonados.</i>
5. Redactar textos personales de intención literaria según las convenciones del género, con intención lúdica y creativa. (B4)	<i>5.1. Redacta textos personales de intención literaria a partir de modelos dados, a partir de las convenciones del género y con intención lúdica y creativa.</i>

4.4. Secuenciación de las sesiones

Fase	Actividad	Grupo	Recursos	Indicador de evaluación
S1	-10' Cuestionario inicial sobre el Romanticismo (evaluación inicial incluida en la CA).	Individual	Pizarra Libro de texto Cuaderno	RTCI (Rúbrica Trabajo en Clase)
	-5' Puesta en común (lluvia de ideas).	Grupal	Proyector Vídeo contexto histórico siglo	RCA (Rúbrica Carpeta Aprendizaje)

	-25' Explicación magistral sobre las características principales del Romanticismo. El contexto histórico del siglo XIX se conocerá a través de la visualización de un vídeo explicativo y la realización de un cuestionario individual en casa.		XIX editado con <i>Edpuzzle</i>	Cuestionario <i>Edpuzzle</i>
	-15' Los alumnos realizan un mapa conceptual sobre lo que han aprendido en esta sesión (incluido en la CA).	Parejas		
S2	-15' Lectura y análisis (métrica, tema, figuras retóricas, etc.) de poemas románticos de otras literaturas peninsulares y europeas (John Keats, Rosalía de Castro, Lord Byron, Víctor Hugo, Friedrich Schiller, Espronceda y Bécquer).	Grupos de 3	Selección poemas románticos peninsulares y europeos Cuaderno Pizarra Proyector Libro de texto	RTCI RCA
	-30' Puesta en común y explicación de los rasgos principales de la poesía romántica.	Grupal		
	-10' Anotar el nombre de los autores tratados en la sesión, su procedencia y una obra destacada. Responder a la pregunta: ¿Por qué crees que la poesía es el género por excelencia del Romanticismo? (incluido en la CA).	Individual		
S3	-30' Explicación de la obra poética de Bécquer (<i>Rimas</i>) y	Grupal	Cuaderno Proyector	RTCI RCA

	<p>José de Espronceda (<i>El estudiante de Salamanca</i>).</p> <p>-15' Visualización de 2 raps inspirados en poemas de Bécquer y Espronceda.</p>		<p>Pizarra</p> <p>Videos raps (<i>Youtube</i>)</p> <p>Libro de texto</p>	
	<p>-10' Reflexión: ¿Por qué crees que el rap es un género musical compatible con la literatura romántica? (incluido en la CA).</p>	<p>Dinámica</p> <p>1-2-4</p>		
S4	<p>-15' Explicación teórica sobre las características formales del teatro romántico.</p> <p>-15' Explicación de algunos aspectos de la biografía del Duque de Rivas y de su obra teatral <i>Don Álvaro o la fuerza del sino</i>.</p> <p>-5' Visualización de la escena final de esta obra.</p>	<p>Grupal</p>	<p>Cuaderno</p> <p>Proyector</p> <p>Pizarra</p> <p>Vídeo escena final (<i>Youtube</i>)</p> <p>Libro de texto</p>	<p>RTCI</p> <p>RCA</p>
	<p>-15' Comentario de la escena identificando los rasgos propios del teatro romántico (incluido en la CA).</p>	<p>Grupos de 3</p>		
	<p>-10' Puesta en común de la actividad</p>	<p>Grupal</p>		
S5	<p>-20' Introducción a la vida y obra de José Zorrilla (<i>Don Juan Tenorio</i>).</p> <p>-20' Lectura y comentario conjunto de un fragmento de la obra: ¿Por qué crees que don Juan es un héroe romántico? (incluido en la CA).</p> <p>-5' Visualización vídeo de <i>El País</i> sobre el donjuanismo.</p>	<p>Grupal</p>	<p>Cuaderno</p> <p>Proyector</p> <p>Pizarra</p> <p>Fragmento <i>Don Juan Tenorio</i></p> <p>Vídeo <i>El País</i> sobre el donjuanismo (<i>Youtube</i>)</p> <p>Libro de texto</p>	<p>RTCI</p> <p>RCA</p>

	-10' Reflexión: ¿Crees que el mito de don Juan sigue presente en algunas expresiones culturales (música, cine, literatura, pintura) del siglo XXI? Pon algunos ejemplos ¿Por qué crees que el donjuanismo continúa presente en nuestra sociedad? (incluido en la CA).	Parejas		
S6	-20' Explicación de la prosa romántica. -20' Explicación de la prosa de Larra. -15' Lectura conjunta del artículo "Vuelva usted mañana" de Larra (si da tiempo, los alumnos empezarán la actividad prevista para la próxima sesión). *Entregar artículo para que puedan releerlo en casa.	Grupal	Proyector Pizarra Artículo "Vuelva usted mañana" Libro de texto	RTCI
S7	-55' Prueba competencial sobre el artículo de Larra (individual) y corrección conjunta (coevaluación)	Individual Parejas	Prueba competencial	Prueba competencial
S8	-10' Explicación breve de la prosa de Bécquer (<i>Leyendas</i>). -45' <i>Escape Room</i> Romanticismo ("Rescata a Bécquer").	Grupal Grupos de 3	Cuaderno Proyector Pizarra Ordenadores <i>Escape Room</i> Romanticismo	RTCI

S9	-10' Puesta en común de la actividad de la sesión anterior y respuesta individual al cuestionario de valoración.	Grupal / Individual	Cuestionario valoración <i>Escape Room</i> Romanticismo	RTCI
	-45' Elaboración <i>leyendatrailer</i> (los alumnos habrán escogido las leyendas previamente).	Grupos de 3	Ordenadores	
S10	Se dedicará íntegramente a la elaboración del <i>leyendatrailer</i> .	Grupos de 3	Ordenadores	RTCI
S11 S12	Exposición de los <i>leyendatrailer</i> (coevaluación y autoevaluación) y entrega de la carpeta de aprendizaje.	Grupal	Proyector Cuaderno	Rúbrica exposición oral

4.5. Métodos pedagógicos

4.5.1. Metodología

En esta unidad didáctica se intentará partir siempre de los **conocimientos previos** del alumnado (cuestionario de evaluación inicial) y que sus **aprendizajes sean significativos, motivadores** (*leyendatrailer*, *Escape Room*) **y funcionales**, es decir, se intentarán relacionar en todo momento los contenidos aprendidos con la realidad cotidiana de los estudiantes (literatura romántica / rap). Además, siempre que sea posible, propondremos actividades distintas que se ajusten a los **diferentes estilos de aprendizaje** del alumnado y a sus diferentes niveles (dibujo / descripción de un paisaje romántico, véase preguntas finales de la carpeta de aprendizaje).

Otro de los requisitos que cumple el proceso de enseñanza-aprendizaje ligado a esta unidad es la **atención a la diversidad**, ya que esta es una característica intrínseca a cualquier clase y debe ser atendida de la mejor forma posible. En este sentido, los principios que orientarán nuestra práctica educativa son los propios de una **metodología activa** que implica atender aspectos íntimamente relacionados con el clima de **participación e integración** del alumnado en el

proceso de aprendizaje, es decir, se pretende conseguir la integración activa de los alumnos en la dinámica general del aula y en la adquisición y configuración de los aprendizajes, cosa que implica su participación en el diseño y desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para ello, se hará uso de la metodología **inductiva** (cuestionario inicial, lluvia de ideas), es decir, el profesor se encargará de promover la intervención del alumno, que será interrogado, orientado, guiado y dirigido para que, mediante una estrategia basada en el aprendizaje significativo, construya su conocimiento. Esta metodología estará complementada con una **metodología de carácter deductivo**, es decir, el docente transmitirá los contenidos fundamentales de la unidad a través de lecciones magistrales previamente organizadas para que, posteriormente, el alumnado adquiera un **rol activo** desarrollando actividades prácticas **individuales** (carpeta de aprendizaje, prueba competencial sobre el artículo de Larra), por **parejas** (mapa conceptual, reflexión sobre la pervivencia del mito del don Juan) o en **grupos reducidos** (comentario de la “Escena Última” de *Don Álvaro o la fuerza del sino*, *Escape Room Romanticismo*, elaboración *leyendatrailer*). Con esta división del tiempo lectivo en teoría y práctica se pretende que los alumnos sean capaces de reflexionar y desarrollar su capacidad verbal, creativa, crítica, lógica y expresiva a partir de una serie de ejercicios basados tanto en el trabajo individual como en el trabajo en equipo, con la finalidad de que puedan aplicar estas aptitudes a su vida diaria. Por tanto, a lo largo de la unidad didáctica se contempla la presencia de **agrupamientos flexibles** (que conllevarán cambios en la distribución del aula) y se intenta estimular las capacidades y habilidades del alumno para que llegue a hacer sus propios descubrimientos, favoreciendo así el desarrollo de la competencia **aprender a aprender**.

También se considera esencial **romper con la monotonía** proponiendo actividades diversas durante las sesiones y aplicando una metodología basada en la participación activa del alumnado y nunca en una simple recepción pasiva. En este sentido, cobran importancia **dinámicas** como la **ludificación** (*Escape Room Romanticismo*) o la **dinámica 1-2-4** (véase tercera sesión), además de la visualización de material **audiovisual** de *Youtube* en el aula. Adicionalmente, el

uso de las **TIC** para el desarrollo del *Escape Room* y la elaboración del *leyenda trailer* también constituye un factor motivacional en la mayoría de los casos, ya que los alumnos, como nativos digitales, muestran mayor preferencia por las actividades que implican la utilización de las nuevas tecnologías.

Finalmente, el **trabajo cooperativo** es uno de los pilares esenciales de la presente unidad. El trabajo en grupo tiene el objetivo de que los **alumnos** se conviertan en **protagonistas** de su propio proceso de aprendizaje, evitando así las actividades repetitivas y mecanicistas propias de la práctica educativa tradicional. Además, las prácticas cooperativas, como el *Escape Room*, la elaboración del trabajo final o la realización y/o puesta en común de las actividades, constituyen en sí mismas una metodología de atención a la diversidad. De esta manera se pretende que ningún alumno desconecte del proceso de enseñanza-aprendizaje y que los estudiantes sean capaces de ayudarse y colaborar mutuamente para la **construcción conjunta del conocimiento**. En este sentido, el trabajo cooperativo es una herramienta que utilizamos para mejorar su capacidad de colaboración a través de actividades que les permitan consolidar el espíritu emprendedor y la iniciativa a partir de aptitudes como la autonomía, la creatividad, el trabajo en equipo, la confianza en uno mismo y el sentido crítico.

Con todo ello, se intenta fomentar al máximo la autonomía de los discentes, motivo por el cual la evaluación propuesta en la unidad se basa en la redacción de una **carpeta de aprendizaje**, ya que permite al alumnado reflejar su propio proceso de aprendizaje e incluir sus propias reflexiones sobre el mismo. También se propone la realización de una **prueba competencial** que no requiere la mera reproducción de conocimientos como un examen tradicional, sino que implica el uso de las habilidades adquiridas en el proceso de enseñanza-aprendizaje para solventar nuevos retos relacionados con la unidad trabajada.

En definitiva, se seguirá una metodología inspirada en el modelo constructivista que promueve el aprendizaje significativo y funcional, y que atienda tanto a los conocimientos previos del alumnado como a su diversidad.

4.5.2. Recursos didácticos

Para poder llevar a cabo la metodología planteada y conseguir la finalidad expuesta anteriormente, se emplearán diferentes recursos de forma significativa, es decir, incorporados en la propia unidad, con el fin de facilitar al alumnado el proceso de aprendizaje.

Durante las doce sesiones que abarca esta unidad se usarán diversos tipos de recursos, los cuales se especifican a continuación.

Recursos de lectura. A parte del libro de texto, se facilitarán fotocopias de los textos que los estudiantes leerán y trabajarán en el aula. Estos textos son fragmentos pertenecientes a algunas de las obras cumbre del Romanticismo, tales como Don Álvaro o la fuerza del sino (Duque de Rivas), Don Juan Tenorio (José Zorrilla), Rimas y leyendas (Gustavo Adolfo Bécquer), El estudiante de Salamanca (José de Espronceda) y Artículos de costumbres (Mariano José de Larra), además de una selección de poemas románticos españoles y europeos. Adicionalmente, se proporcionarán enlaces electrónicos para que el alumnado pueda acceder a las leyendas que deberá leer y trabajar para el trabajo de creación de un *leyendatrailer*.

Recursos audiovisuales. Estos recursos serán utilizados como soporte a las explicaciones teóricas. Se trata de retratos de autores románticos, presentaciones con diapositivas y cuadros representativos de la época, tales como La libertad guiando al pueblo (Delacroix), El fusilamiento del tres de mayo (Goya), El caminante sobre el mar de nubes (Caspar David Friedrich) o La balsa de la medusa (Géricault), los cuales permitirán a los estudiantes adentrarse en el contexto histórico-social y las características principales del movimiento romántico.

Además de ello, se emplearán otros recursos audiovisuales disponibles en *Youtube* para promover la reflexión del alumnado y hacer explícita la conexión entre la literatura y otras artes, con el objetivo último de generar un aprendizaje significativo. Así pues, se visualizarán la “Escena Última” de la obra Don Álvaro o la fuerza del sino a partir del largometraje producido por Estudio 1 de TVE, dos raps inspirados en poemas de Bécquer y Espronceda (“Canción del pirata”) y un vídeo de El País sobre el donjuanismo. Adicionalmente, los alumnos deberán

responder a un cuestionario insertado en un vídeo mediante la aplicación *Edpuzzle*, con la finalidad de conocer el contexto histórico-social del Romanticismo en mayor profundidad. Finalmente, los alumnos dispondrán de una serie de enlaces electrónicos que les conducirán a aplicaciones, vídeo tutoriales y ejemplos para que se hagan una representación mental clara del trabajo final que deberán realizar: un *leyendatrailer*. Cabe destacar que los estudiantes utilizarán también las TIC e Internet para la realización de este trabajo y su posterior exposición ante la clase.

Recursos basados en el trabajo en equipo. Estos recursos consistirán en una lluvia de ideas (primera sesión, tras la realización del cuestionario de evaluación inicial), la puesta en común de las actividades que se proponen en el aula (véase cuarta sesión) y **el *Escape Room*** del Romanticismo, el cual es una de las actividades cooperativas fundamentales de la unidad, junto a la creación del *leyendatrailer*.

Otros recursos. Como se ha especificado en el apartado anterior, al inicio de la unidad los alumnos deberán responder a un cuestionario de evaluación inicial con el fin de descubrir cuáles son sus conocimientos previos sobre el Romanticismo. Además, como se ha comentado, la mayoría de las sesiones finalizarán con un ejercicio de carácter reflexivo que los alumnos deberán resolver y poner en común con sus compañeros antes de trasladar sus respuestas a la carpeta de aprendizaje. En la séptima sesión se realizará una prueba competencial sobre un fragmento del artículo “Vuelva usted mañana” de Larra. Al final de la unidad los estudiantes deberán realizar una exposición oral sobre el *leyendatrailer* realizado y entregarán su carpeta de aprendizaje (en el cuaderno de clase).

4.5.3. Distribución espacio-tiempo

En el desarrollo de la unidad didáctica la distribución espacial del aula **variará en función de la metodología y el tipo de agrupamiento aplicados**. De esta forma, cuando se aplique la metodología expositiva para la explicación de los diferentes contenidos, el aula se dispondrá de **forma tradicional**. Asimismo, en aquellas actividades que impliquen una puesta en común (lluvia de ideas) la organización de la clase será **en forma de “U”** con el objetivo de agilizar el

intercambio de opiniones y favorecer el contacto visual entre los discentes. Finalmente, cuando se lleven a cabo actividades que impliquen trabajo cooperativo en pequeño grupo (parejas o grupos de tres /cuatro personas), los alumnos unirán sus pupitres creando así **grupos de trabajo diferenciados** para facilitar la comunicación e interacción entre ellos.

4.6. Evaluación

En primer lugar, se hace necesario destacar la importancia de que el alumnado conozca desde el inicio de la unidad cómo se van a desarrollar las diferentes sesiones (secuenciación de los contenidos, objetivos de la unidad, etc.), las actividades que se realizarán y las metodologías utilizadas, así como los instrumentos de evaluación (rúbricas) y los criterios de calificación asociados a cada producto de aula.

Cabe destacar también que, en la presente unidad didáctica, la evaluación es concebida como un **proceso sumativo** durante el cual los discentes, como protagonistas de su propio proceso de aprendizaje, deben realizar tareas de ponderación variada que les permitan ir adquiriendo los conocimientos y las destrezas necesarios para la realización del producto final: un *leyenda trailer*. Por lo tanto, en esta unidad la evaluación se convierte en un **procedimiento que tiene lugar diariamente en el aula**. Por estos motivos, la evaluación de la unidad se centra, entre otras cosas, en la elaboración de una **carpeta de aprendizaje**, puesto que se trata de un instrumento de evaluación que permite al alumnado reflejar su trabajo diario en el aula, además de exponer sus propias reflexiones y conclusiones, fomentando así la **autoevaluación** y la competencia aprender a aprender.

Adicionalmente, en esta unidad se aboga por la **evaluación competencial**. En este sentido, la evaluación mediante **rúbricas** supone un tipo de evaluación competencial, puesto que el alumnado conoce ya antes de realizar la tarea qué es exactamente lo que se va a evaluar y aquello que se va a penalizar. Por lo tanto, supone un papel activo del alumno en el proceso enseñanza-aprendizaje. Además de ello, en la unidad se propone la realización de una **prueba competencial** de Larra, la cual fomenta la reflexión en torno a los contenidos explicados y la aplicación de los conocimientos adquiridos a contextos reales y

próximos a la realidad del alumnado, asegurando así un aprendizaje significativo. De esta forma, las pruebas tradicionales meramente reproductivas son sustituidas por una prueba que refleja fehacientemente el punto del proceso de aprendizaje en el que se encuentra cada alumno, permitiendo al docente introducir modificaciones en el transcurso de la unidad para **adaptar la respuesta educativa a las necesidades de su alumnado**.

Con la finalidad de ofrecer una **evaluación equitativa** para todos y cada uno de los discentes independientemente de sus particularidades, deviene imprescindible la **diversificación de los instrumentos de evaluación** (cuestionario contexto histórico *Edpuzzle*, carpeta de aprendizaje, prueba competencial, *exposición oral leyendatrailer*). De esta manera, la presente unidad tratará de estimular al máximo las capacidades de cada alumno, ofreciéndole **alternativas diversas y flexibles** tanto para transmitir la información como para constatar la adquisición de los conocimientos y competencias clave asociados a la UD. Este enfoque inclusivo del proceso de evaluación se complementa con la metodología del trabajo cooperativo que, como se ha comentado anteriormente, constituye uno de los ejes vertebradores de la unidad. Por este motivo, el trabajo en equipo se convierte en un elemento evaluable (rúbrica trabajo en clase) y la **coevaluación y autoevaluación** cobran importancia, erigiéndose como pilares fundamentales de la unidad.

Finalmente, cabe destacar que todo este proceso responde a una **evaluación formativa y sumativa** que tiene como objetivo detectar las dificultades y los progresos de los estudiantes, fomentando así su autonomía para redirigir y mejorar de forma consciente su propio proceso de aprendizaje.

En definitiva, lo expuesto hasta el momento tiene el propósito último de instaurar una **cultura evaluativa** en el aula, de manera que la evaluación sea concebida como un proceso positivo que permita al alumnado ser consciente de su rendimiento y de todo lo aprendido.

4.6.1. Instrumentos de evaluación y criterios de calificación de los productos de aula

En cuanto a los instrumentos de evaluación y criterios de calificación de los productos de aula, como se ha expuesto, esta UD aboga por la diversificación

de los instrumentos y métodos de evaluación, los cuales tienen un peso porcentual que se especifica a continuación:

- Cuestionario contexto histórico Romanticismo (*Edpuzzle*). 5%
- Carpeta de aprendizaje: 30%
- Prueba competencial Larra: 20%
- Exposición oral final (*leyendatrailer*): 35%
- Trabajo y participación en clase: 10%

4.7. Contribución de la UD a la adquisición de las competencias clave

A lo largo de esta unidad didáctica el alumnado se adentrará en el estudio literario del Romanticismo, el cual le permitirá desarrollar, a partir de las diversas actividades planificadas, toda una serie de competencias básicas. Primeramente, y como es obvio, se trabajará la **competencia lingüística** tanto oral como escrita, ya que los discentes necesitan usar la lengua para desarrollar todas las actividades previstas en la unidad. En segundo lugar, se fomentará la **competencia en conciencia y expresión cultural** a partir de la lectura y análisis crítico de fragmentos de obras significativas del período romántico. En tercer lugar, estos fragmentos les conducirán a una serie de reflexiones que, junto al trabajo cooperativo, el cual implica la consolidación de valores como la integración, la comunicación, el respeto y la participación del alumnado (*Escape Room, leyendatrailer*) les permitirá desarrollar la **competencia social y cívica**. En cuarto lugar, las **competencias aprender a aprender y sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor** serán trabajadas a través de todas las actividades en las que el alumnado deba plasmar su creatividad (*leyendatrailer*) y aplicar los conocimientos adquiridos a contextos reales y cotidianos (reflexiones de la carpeta de aprendizaje, prueba competencial). Finalmente, las TIC formarán parte imprescindible del desarrollo de la unidad, por lo que la **competencia digital** será otra de las competencias trabajadas a través de la creación del *leyendatrailer* y la elaboración de la exposición oral final.

4.8. Atención a la diversidad

La diversidad es una característica intrínseca a cualquier grupo-clase y debe ser atendida de la mejor forma posible con nuestra actuación diaria en el aula. Por

este motivo, la presente UD está diseñada desde un **enfoque inclusivo** que garantiza en todo momento la participación y aprendizaje de todo el alumnado, independientemente de sus características. Así pues, los ejes principales que erigen esta UD son el **trabajo cooperativo** y la **diversificación**, tanto de las **formas de representación de la información** (vídeos, imágenes, mapas conceptuales, textos) como de los **instrumentos de evaluación** (carpeta de aprendizaje, *leyendatrailer*, exposición oral, prueba competencial, participación en clase, cuestionario vídeo *Edpuzzle*) y de las **metodologías empleadas** (inductiva, deductiva, ludificación, dinámica 1-2-4).

Adicionalmente, con la finalidad de atender a las necesidades de todo el alumnado y velar por un correcto funcionamiento del trabajo cooperativo, esta unidad didáctica aboga por los **agrupamientos flexibles**, ya que constituyen una medida crucial de atención a la diversidad. En este sentido, el docente será el encargado de distribuir al alumnado en **grupos heterogéneos** integrados por alumnos con ritmos de aprendizaje dispares, con el objetivo de que se ayuden mutuamente en la construcción y adquisición del conocimiento.

Finalmente, el **trabajo cooperativo** se presenta como una de las medidas fundamentales de atención a la diversidad de esta UD y se manifiesta a través de las dinámicas grupales de puesta en común (lluvia de ideas) y de actividades como el *Escape Room* o la elaboración del *leyendatrailer*. A partir de este tipo de actividades se fomentan tanto el desarrollo de las competencias básicas como el respeto entre los discentes y su participación, comunicación e interacción.

En definitiva, el propósito principal de esta unidad es generar un **ambiente que propicie el aprendizaje de todo el alumnado**, además de que se sienta valorado y alcance los objetivos curriculares que, de forma individual, sería más dificultoso conseguir. Todo ello con el fin último de **fomentar la cohesión grupal y la construcción conjunta del aprendizaje**.

4.9. Actividades de refuerzo y ampliación

Esta unidad ha sido diseñada bajo un **enfoque inclusivo** con actividades y recursos distintos que facilitan el acceso a los contenidos de todo el alumnado. No obstante, ofreceremos actividades de refuerzo o de ampliación para los alumnos que lo precisen durante o al final de la unidad.

En cuanto al alumno con refuerzo educativo, diagnosticado de DEA (Dificultades Específicas de Aprendizaje), como hemos comentado anteriormente, gracias a la variedad de recursos, materiales y actividades planificadas en esta unidad no necesitará en principio, una adaptación individual. No obstante, será motivo de **observación diaria** por parte del docente que revisará su carpeta de aprendizaje y le ofrecerá material alternativo si fuera el caso (más vídeos, mapas conceptuales, infografías, etc.).

Al alumnado que no supere la prueba sobre el Romanticismo se le ofrecerán unas **actividades que le permitan adquirir las competencias no adquiridas** (fundamentalmente nos preocupan la lingüística y la de aprender a aprender).

En el caso de la alumna de altas capacidades, se le ofrecerá la posibilidad de **exponer**, junto a su grupo o individualmente, **el trabajo elaborado (leyendatrailer) a un grupo de 1º de la ESO** (colaboración entre iguales) con el fin de incentivar su creatividad y su capacidad de transmisión de los conocimientos adquiridos. Esta posibilidad se ampliará al resto de grupos.

4.10. Fomento de la lectura

Como se ha comentado a lo largo del presente trabajo, el *Escape Room* del Romanticismo se ha diseñado como recurso didáctico clave para fomentar la lectura y la creación del perfil lector del alumnado. Por ende, en este apartado se valorará cómo este instrumento ha contribuido a esta causa y si ha conseguido cumplir con las expectativas y objetivos propuestos en la introducción teórica. Para ello, se elaboró un cuestionario de valoración de la actividad del *Escape Room* para el alumnado, ya que, como se ha comentado anteriormente, durante las prácticas del MFP en el IES Santa María he tenido la oportunidad de aplicar este recurso lúdico e innovador en un grupo de 4º de ESO. Sus respuestas han servido para extraer unas conclusiones finales que han contribuido a unir el estado de la cuestión con la propuesta didáctica, así como responder al objetivo de mejorar la competencia literaria de todo el alumnado en general y del que presenta ACI de manera más específica y fomentar el hábito lector a través de la innovación pedagógica que supone la ludificación.

Cabe matizar que, pese a que estas respuestas arrojan una visión únicamente tangencial de la relación del alumnado con la lectura y de la utilidad del *Escape Room*, también resultan útiles para recoger el grado de satisfacción del alumnado en relación con este recurso didáctico.

A continuación, se describen y se exponen los resultados de dicho instrumento de valoración:

En primer lugar, a través de la pregunta destinada a conocer el hábito lector del alumnado se constató que, a pesar de que un porcentaje elevado de alumnos (40%, gráfico 1) muestra predilección por la lectura, la mitad de ellos (50%, gráfico 2) no acostumbra a leer diariamente. De estos datos puede deducirse una relajación del hábito lector entre los discentes, hecho que justifica la necesidad de implementar recursos didácticos como el propuesto en este trabajo para dar solución a este problema.

¿Te gusta leer?

20 respuestas

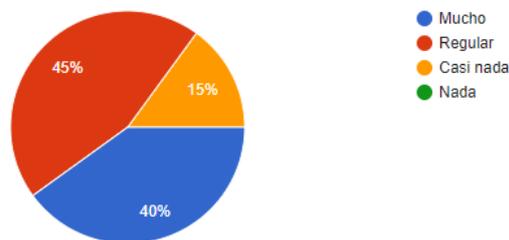


Gráfico 1. Gusto por la lectura.

¿Qué cantidad de tiempo dedicas a la lectura diariamente?

20 respuestas

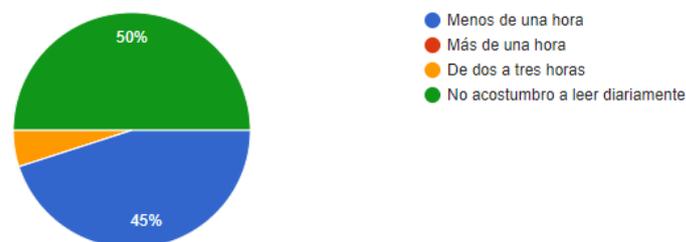


Gráfico 2. Tiempo dedicado a la lectura.

Adicionalmente, ningún estudiante revela leer obras de carácter literario habitualmente (gráfico 3). De hecho, la mitad del alumnado expone que casi nunca realiza lecturas literarias (50%, gráfico 3) e incluso 2 de ellos manifiestan no leer nunca obras de este tipo (10%). Estas informaciones pueden deberse, como se comentaba en la introducción del trabajo, a las dificultades que entraña la comprensión de textos literarios debido a la abundancia de figuras retóricas, la complejidad sintáctica, lingüística, conceptual, etc., las cuales provocan una falta de interés y una consecuente desmotivación del alumnado hacia este tipo de lecturas.

¿Con qué frecuencia lees obras de carácter literario?

20 respuestas

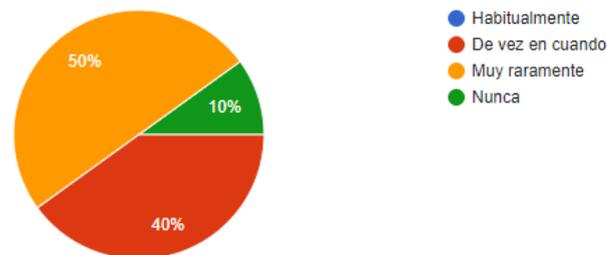


Gráfico 3. Lectura de obras literarias

Los problemas mencionados se agravan al analizar la concepción de la lectura que tienen los discentes. Más de la mitad de ellos (55%, gráfico 4) concibe el ejercicio de lectura como una tarea impuesta desde las áreas de castellano y catalán y no como una actividad voluntaria y placentera. En este sentido, la lectura se convierte en una tarea obligada y evaluable que los alumnos vinculan directamente con el ámbito académico, por lo que queda excluida de sus actividades de ocio y acaban desconectando completamente de ella.

Normalmente, las lecturas que haces son

20 respuestas

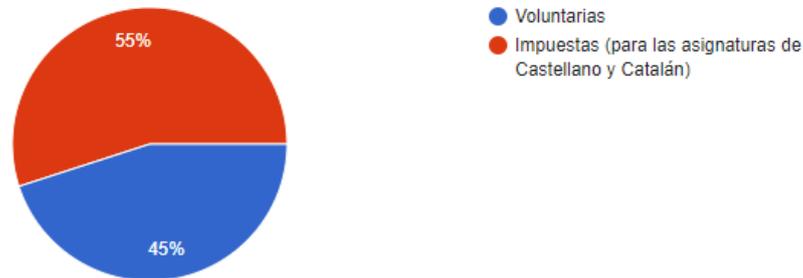


Gráfico 4. Concepción del ejercicio de lectura.

Sin duda, el análisis del hábito lector en este grupo de alumnos pone de relieve la importancia de diseñar dinámicas que despierten su interés hacia la lectura en general y la lectura literaria en particular. Es precisamente de esta necesidad de la que surge la idea del *Escape Room* del Romanticismo, el cual fue valorado de forma notable y excelente por el alumnado (gráfico 5).

¿Cómo valorarías la experiencia del *Escape Room* del Romanticismo?

20 respuestas

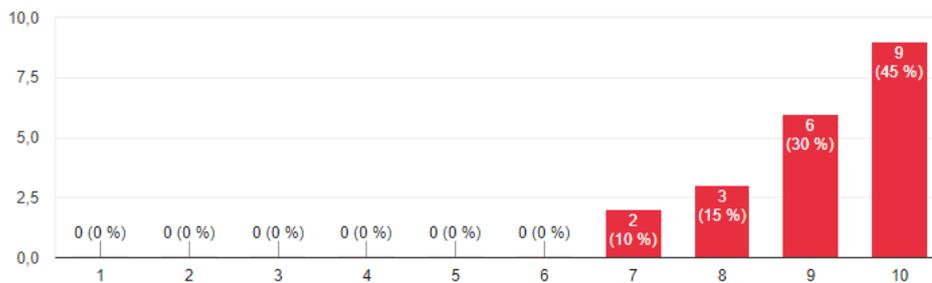


Gráfico 5. Valoración *Escape Room* Romanticismo.

En cuanto a la efectividad de esta propuesta lúdica e innovadora, un porcentaje altamente significativo de estudiantes (95%, gráfico 6) considera que es un recurso eficaz para estimular la lectura, por lo que podemos concluir que la propuesta ha cumplido con su objetivo principal. De hecho, la selección de respuestas (tabla 3) de los discentes a la pregunta *¿Crees que esta actividad puede servir para despertar el interés de los alumnos hacia la lectura de obras literarias?* constata el cumplimiento de este objetivo.

¿Crees que el Escape Room es una buena manera de fomentar la lectura?

20 respuestas

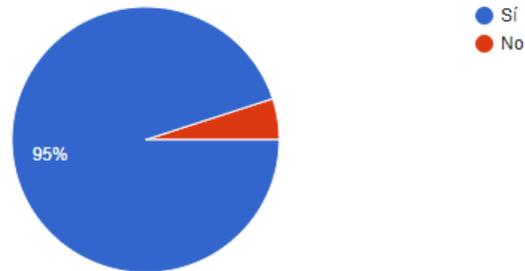


Gráfico 6. Fomento de la lectura a través del *Escape Room*.

Creo que enfocar la literatura de una manera diferente puede ayudar a despertar el interés de los alumnos.
Sí, ya que es un juego lúdico y divertido, además no es difícil y es entretenido. Sin darse cuenta aprendes mucho.
Yo creo que sí, ya que te introduce la historia de una manera diferente y puede hacer que te interese leer más sobre el autor.
Sí, porque al hacer la actividad crea otros puntos de vista hacia el autor y hacia sus novelas. Hace que se interesen en cada una y así tienen esas ganas de saber cómo es el libro.
Sí, ya que se descubre el placer de la lectura y la literatura.
Sí, ya que interactúas con el mundo de la obra y te genera interés.
Sí, porque así puedes descubrir nuevas cosas y adentrarte más en las obras literarias y que no todo sea solo leer.
Sí, porque es una manera bastante diferente de lo de siempre, muy original, muy divertida y despierta la curiosidad de los alumnos.
Sí, porque es una actividad entretenida que presenta las lecturas como una cosa divertida.
Sí porque crea interés por leyendas que no conocíamos
Yo creo que sí, ya que puede dar a conocer historias de autores, y finalmente si te gusta el autor lo más probable es que comiences a leer un libro suyo.

Tabla 3. Opiniones del alumnado sobre la efectividad del *Escape Room* para el fomento de la lectura.

En cuanto a la temática en la que se centra el *Escape Room*, las leyendas becquerianas (en concreto, “El Monte de las Ánimas” y “La ajorca de oro”) también han suscitado el interés del alumnado, ya que un 70% (gráfico 7) de

estudiantes declara tener interés e intención de leer estas leyendas para conocer su argumento completo y su desenlace. De hecho, después de realizar este cuestionario de valoración se realizó en el aula una lectura conjunta en voz alta de la leyenda “El Monte de las Ánimas”, puesto que fue la preferida de los alumnos.

Después de esta actividad, ¿leerías alguna de las leyendas becquerianas presentes en el Escape Room para conocer su argumento completo y su desenlace?

20 respuestas

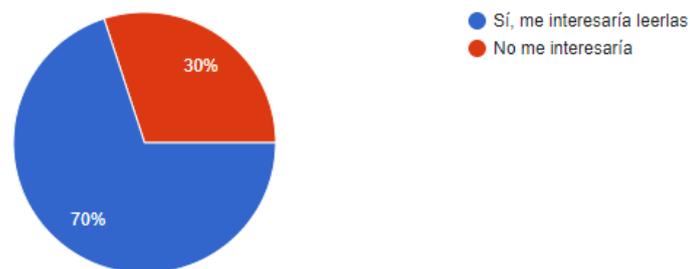


Gráfico 7. Interés del alumnado por el argumento de las leyendas presentes en el *Escape Room*.

Otro de los objetivos principales de esta intervención era el diseño de una propuesta didáctica que, además de ser innovadora, fuese inclusiva, es decir, que fomentase el aprendizaje y la participación de todo el alumnado y del alumnado con ACI en particular. En este sentido, las opiniones de los discentes ponen de manifiesto la consecución de este objetivo, en tanto que la totalidad de ellos (100%, gráfico 8) considera que este recurso didáctico fomenta el trabajo en equipo y posibilita el aprendizaje y participación de todos los alumnos de forma equitativa.

¿Crees que esta actividad fomenta el trabajo en equipo y permite que todos los alumnos aprendan literatura y participen en el juego por igual?

20 respuestas

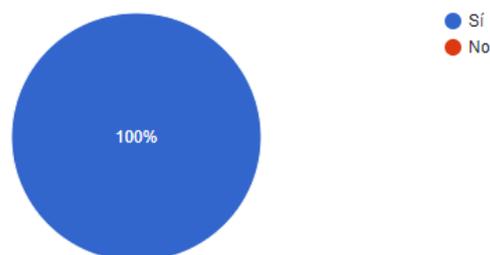


Gráfico 8. Opiniones sobre el fomento del trabajo en equipo en el *Escape Room*.

Pese a no relacionarse directamente con el fomento de la lectura, en el cuestionario se consideró oportuna la inclusión de una pregunta destinada a conocer la opinión de los discentes sobre la mejor manera de llevar a cabo la enseñanza de la literatura en las aulas, ya que se trata de uno de los grandes retos de la educación actual. Así pues, un porcentaje bastante elevado de alumnos (75%, gráfico 9) considera que la enseñanza literaria debería combinar explicaciones magistrales con actividades prácticas y lúdicas, tal y como se ha planteado en la presente UD.

¿Cómo crees que debería enseñarse la literatura en las aulas?

20 respuestas

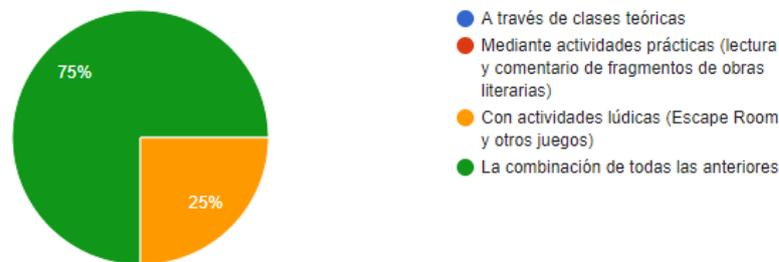


Gráfico 9. Consideraciones del alumnado sobre la enseñanza de la literatura en las aulas.

Finalmente, para cerrar este análisis, se preguntó a los alumnos si repetirían esta actividad aplicada a otras obras literarias y la respuesta fue una afirmación unánime (gráfico 10). Además, se les dio la opción de adjuntar sus opiniones y comentarios sobre la actividad (sugerencias, impresiones, etc.), algunos de los cuales se recogen en el cuadro inferior (tabla 4).

¿Te gustaría repetir la experiencia del Escape Room aplicado a otra obra literaria?

20 respuestas

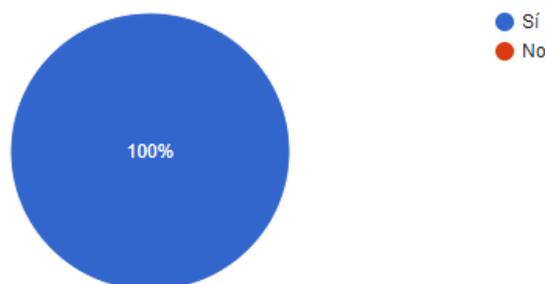


Gráfico 10. Voluntad del alumnado para repetir la actividad vinculada a otras obras literarias.

<p>Nunca había hecho este tipo de actividades y la verdad es que me ha gustado mucho. Creo que es una buena forma de aprender y no hacer siempre lo mismo, además fomenta el trabajo en equipo.</p>
<p>Bajo mi punto de vista, el escape room cumplió con las expectativas que tenía y me pareció una actividad muy divertida y dinámica a la par que didáctica.</p>
<p>Muy divertida y original, podría ser más larga pero está muy bien realizada.</p>
<p>Me gustó mucho la idea de combinar saber e ingenio para así poder resolver las diferentes salas. Además, creo que es aplicable a la vida cotidiana. Muchas gracias.</p>
<p>Fue una actividad que me gustó bastante y era la primera vez que he hecho algo así y creo que se debería de hacer más.</p>
<p>Me ha gustado poder aprender sobre las obras, e interactuar con el mundo, además me ha generado cierto interés sobre la lectura.</p>
<p>Me pareció bastante "fuera de la rutina", me gustó mucho, muy original, el trabajo en equipo y la competitividad ayuda a esforzarse y a atender a las pistas...</p>
<p>Me ha gustado mucho y ha sido muy entretenido además de que hacerlo en grupo lo hace más entretenido e interesante.</p>

Tabla 4. Opiniones y comentarios sobre la actividad.

En conclusión, el *Escape Room* constituye un recurso didáctico innovador que ha conseguido cumplir con los objetivos propuestos para este trabajo. Es decir, ha logrado fomentar el aprendizaje y participación de todo el alumnado y del alumnado con ACI de manera más específica, además de mejorar la competencia literaria y fomentar el hábito lector entre los discentes a partir de la innovación pedagógica que supone la ludificación y el uso de las TIC.

5. Conclusiones

La elaboración del presente trabajo me ha permitido aproximarme al mundo de las altas capacidades y descubrir su gran heterogeneidad y complejidad. Asimismo, he podido romper con los estereotipos existentes en torno al alumnado con ACI tras constatar que, en líneas generales, se trata de un colectivo altamente desmotivado y desatendido, precisamente por el desconocimiento por parte del profesorado de las metodologías y recursos didácticos que mejor se adaptan a su perfil intelectual. Gracias a la aproximación teórica realizada, el acercamiento práctico fruto de la aplicación del recurso didáctico innovador propuesto y, de manera más específica, el uso de la ludificación como metodología vertebradora de este TFM, he podido constatar que para promover la participación y el aprendizaje de todo el alumnado así como también tener presentes y atender las necesidades educativas de aquel que presenta ACI, se requiere de una buena formación y de una voluntad firme de ofrecer una educación inclusiva, que fomente la personalización del proceso de aprendizaje y que tenga como protagonista al alumnado.

Adicionalmente, gracias a la elaboración del trabajo y a la experiencia adquirida durante las prácticas del MFP me he cerciorado de que la clase magistral es una metodología que, por sí misma, no contribuye a mejorar la competencia literaria del alumnado ni al fomento de la lectura. Si bien es cierto que esta metodología es útil para transmitir algunos conocimientos teóricos imprescindibles, debe complementarse con otras metodologías más activas e innovadoras tales como la ludificación, la lectura y comentario de fragmentos o el trabajo cooperativo. De esta manera, he podido corroborar que los estudiantes responden mejor cuando se les otorga una mayor autonomía en el aprendizaje y cuando los conocimientos que se transmiten conectan con sus intereses y su realidad cotidiana. Por estos motivos, el recurso didáctico del *Escape Room* resulta tan efectivo, en tanto que permite al alumnado llevar a cabo una construcción conjunta del conocimiento y constituye una nueva forma de adentrarse en el mundo literario desde una perspectiva más actual y próxima a los gustos de los discentes.

Finalmente, este trabajo me ha permitido darme cuenta de la urgencia y la necesidad de fomentar el hábito lector entre el alumnado, puesto que la lectura

es concebida en las aulas como una tarea impuesta que no despierta ningún tipo de interés. Por ello, pienso que entre nuestras tareas como docentes de Lengua y Literatura Castellana o Catalana, destaca la de cambiar esta concepción errónea y facilitar el acceso a las obras literarias desde una vertiente estimulante e interesante para los alumnos, como es el caso de la ludificación. En definitiva, la lectura debe ser un placer para ellos y es nuestro deber presentarla, fomentarla y guiarla como tal, para así no vetarles el acceso a todas las posibilidades que esta brinda.

6. Referencias bibliográficas

Albes, C. *et al.* (2013). *Orientaciones educativas. Alumnado con altas capacidades intelectuales*. Vitoria: Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco. Recuperado de https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn_doc_esc_inclusiva/es_def/adjuntos/escuela-inclusiva/100012c_Pub_EJ_altas_capacidades_c.pdf

Beltrán, J. y Pérez, L. (2005). *La educación de los alumnos superdotados en la nueva sociedad de la información*. Ministerio de Educación y Ciencia. Recuperado de <http://ares.cnice.mec.es/informes/08/documentos/17.htm>

Bikandi, U. *et al.* (2011). *Lengua Castellana y Literatura. Investigación, innovación y buenas prácticas*. vol. III. Barcelona: Editorial Graó.

CAST (2011). *Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)*. Trad.C. Alba Pastor *et al.* (2013), modificado según la versión 2018 de las Pautas publicadas por CAST.

Córdoba, E.F., *et al.* (2017). El juego como estrategia lúdica para la educación inclusiva del buen vivir. *ENSAYOS*, Revista de la Facultad de Educación de Albacete, 32(1). Recuperado de <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>

Decreto 39/2011 de 29 de abril que regula la atención a la diversidad y la orientación educativa en los centros educativos no universitarios (Islas Baleares).



- Decreto 34/2015, de 15 de mayo, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en las Islas Baleares (BOIB 16/05/15 núm. 73).
- Decreto 35/2015, de 15 de mayo, por el que se establece el currículo del Bachillerato en las Islas Baleares (BOIB 16/05/15 núm. 73).
- Farias, D. y Pérez, J. (2010). Motivación en la Enseñanza de las Matemáticas y la Administración. *Formación Universitaria*, 3 (6), 33-40.
- Gobierno de Navarra. (2007). *Actividades de ampliación para el alumnado de altas capacidades. Orientaciones para el profesorado (etapa primaria)*, CREENA.
- Grau, S. y Prieto, M.D. (1996). La formación de profesores de alumnos superdotados. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27, sep-dic., 127-139.
- Hernández, C. (1997). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje en altas capacidades* (Tesis de postgrado). Universidad de la Laguna.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, BOE núm. 340 § 1 (2020).
- Montiel, F. (2014). Tradició i renovació a l'aula. L'ensenyament de la literatura i les TIC. *Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 63, 51-59.
- Pujolàs, P. (2008). Cooperar per aprendre i aprendre a cooperar: el treball en equips cooperatius com a recurs i com a contingut. *Suports*, 12, 21-37.
- Rodríguez, R. (2010). Necesidades educativas específicas del alumnado con altas capacidades en relación con la creatividad. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1, 167-176.
- Rodríguez, R.; Rabassa, G.; Salas, R.; Pardo, A. (2015). Protocol d'identificació i avaluació de l'alumnat d'altas capacitats intel·lectuals en centres escolars. El repte de donar resposta a les necessitats educatives d'aquest alumnat. A *IRIE* (2015), *Informes de recerca en educació*. Illes Balears 2015. Palma: Institut de Recerca i Innovació Educativa. Recuperado de <http://www.recercaeducativa.org/>



Salmerón, I. (2017). *Escape Classroom. Propuesta didáctica motivadora para la clase de matemáticas* (Trabajo de Fin de Máster). Universidad de Almería.

Torrego, J. C. (coord.) et. al. (2011). *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. Un modelo de respuesta educativa*. Madrid:

Fundación SM. Recuperado de

[http://www.madrid.org/cs/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=applicati](http://www.madrid.org/cs/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fpdf&blobheadername1=Content-)
[on%2Fpdf&blobheadername1=Content-](http://www.madrid.org/cs/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fpdf&blobheadername1=Content-)

[Disposition&blobheadervalue1=filename%3D2012_libro+altas+capacida](http://www.madrid.org/cs/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fpdf&blobheadername1=Content-Disposition&blobheadervalue1=filename%3D2012_libro+altas+capacidades.pdf&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1310974587905&ssbinary=true)
[des.pdf&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=131097458790](http://www.madrid.org/cs/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fpdf&blobheadername1=Content-Disposition&blobheadervalue1=filename%3D2012_libro+altas+capacidades.pdf&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1310974587905&ssbinary=true)
[5&ssbinary=true](http://www.madrid.org/cs/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fpdf&blobheadername1=Content-Disposition&blobheadervalue1=filename%3D2012_libro+altas+capacidades.pdf&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1310974587905&ssbinary=true)

7. Anexos

ANEXO 1. Cuestionario inicial sobre el Romanticismo.



CUESTIONARIO INICIAL ROMANTICISMO

¿Qué ideas te evoca el adjetivo "romántico" aplicado a la literatura?

¿En qué época y dónde crees que surgió el Romanticismo?

¿Pensas que se trata de un movimiento únicamente literario o crees que se manifiesta en otras artes?

¿Cuál crees que es el género por excelencia del Romanticismo literario?

¿Conoces algún escritor u obra que pertenezca a este movimiento? ¿Cuál/es?

¿Crees que se trata de un movimiento presente en algunas manifestaciones culturales de la actualidad? ¿Por qué?

ANEXO 2. Vídeo-cuestionario sobre el contexto histórico del Romanticismo (Edpuzzle).

<https://edpuzzle.com/media/60a4efa7519739416722133f>

ANEXO 3. Rúbrica para evaluar el trabajo en clase mediante observación directa.

	EXPERTO (9-10)	AVANZADO (7-9)	APRENDIZ (5-7)	NOBEL (0-5)
TRABAJO	Ha trabajado de forma constante y productiva. Ha colaborado con sus compañeros aportando ideas.	Ha trabajado de manera más o menos constante o productiva. Ha colaborado con sus compañeros, pero no en todo momento.	Ha trabajado, pero se ha distraído frecuentemente. A penas ha colaborado con sus compañeros.	Ha trabajado poco, ha estado distraído la mayor parte del tiempo. No ha colaborado con sus compañeros.
ACTITUD	Se ha comportado de una forma que favorece el trabajo tanto individual como en equipo. Ha mostrado empatía y respeto hacia sus compañeros.	Su actitud ha favorecido el trabajo la mayor parte del tiempo. En ocasiones no ha mostrado empatía y respeto hacia sus compañeros.	Su actitud ha sido regular, se le ha tenido que llamar la atención. En la mayoría de las ocasiones, no ha mostrado empatía y respeto hacia sus compañeros.	Se le ha llamado la atención demasiadas veces, su actitud ha sido muy mejorable. No ha mostrado empatía y respeto hacia sus compañeros.

ANEXO 4. Instrucciones carpeta de aprendizaje.

TAREA: CARPETA DE APRENDIZAJE

INDICACIONES

En esta ocasión para evaluar vuestro proceso de aprendizaje a lo largo de la unidad deberéis realizar una **CARPETA DE APRENDIZAJE** (individual). De esta forma, podréis mostrar vuestro trabajo diario e incluir reflexiones personales que demuestren el enriquecimiento que os ha aportado esta unidad.

INSTRUCCIONES

La carpeta de aprendizaje tiene un **FORMATO LIBRE** (podéis presentarla en un cuaderno, en cartulinas o como quiera que se os ocurra, podéis dejar volar vuestra imaginación e incluir imágenes o links a vídeos que os hayan inspirado). No obstante, debe contener **OBLIGATORIAMENTE** los siguientes apartados:

- **NOMBRE, CURSO Y GRUPO** del alumno.
- Todas las **ACTIVIDADES** de la unidad que se planteen como ejercicios que deben incluirse en la carpeta, sean individuales, por parejas o grupales.
- Un apartado de **CONCLUSIONES / VALORACIÓN DE LA UNIDAD**, el cual debe incluir las respuestas a las siguientes preguntas:
 1. ¿Qué rasgos del Romanticismo te han llamado más la atención?
¿Por qué?
 2. Tras esta unidad, ¿con qué palabras relacionarías los términos “Romántico” y “Romanticismo”?
 3. ¿Cuál es el tema de la literatura romántica que te ha gustado más?
¿Por qué?
 4. ¿Por qué piensas que la libertad tenía tanto valor para los románticos?



5. ¿Cómo concebían los románticos la muerte?
6. Dibuja un lugar / ambiente romántico. Si no eres lo suficientemente creativo, puedes redactar una descripción detallada del lugar.
7. Imagina que eres un escritor romántico de la talla de Bécquer o Rosalía de Castro. Te han encargado la redacción de un breve relato o poema de creación propia basado en las características y temas de la literatura romántica.
8. Puntos fuertes y propuestas de mejora de la unidad.

Por último, **DISFRUTAD DE ESTE VIAJE AL ROMANTICISMO.**

ANEXO 5. Rúbrica para evaluar la carpeta de aprendizaje.

CONTENIDO (ESTRUCTURA) (20%)	EXPERTA/O En la carpeta se incluyen todos los apartados especificados en el documento de instrucciones para su elaboración. (Pes: 3)	AVANZADA/O En la carpeta falta algún apartado de los especificados en el documento de instrucciones. (Pes: 2)	APRENDIZ En la carpeta faltan más de un apartado de los especificados en el documento de instrucciones. (Pes: 1)
VALORACIÓN CRÍTICA (40%)	EXPERTA/O El alumno reflexiona sobre los distintos contenidos explicados a lo largo de la unidad y los relaciona con su contexto inmediato o con otros aspectos de su vida cotidiana. Es capaz de relacionar la literatura romántica con otras expresiones culturales (música, pintura, cine, etc.) (Pes: 3)	AVANZADA/O El alumno reflexiona parcialmente sobre los distintos contenidos explicados a lo largo de la unidad y en ocasiones los relaciona con su contexto inmediato o con otros aspectos de su vida cotidiana. A veces conecta la literatura romántica con otras artes. (Pes: 2)	APRENDIZ El alumno no reflexiona sobre los distintos contenidos explicados a lo largo de la unidad (simplemente los expone) y no es capaz de relacionarlos con su contexto inmediato o con otros aspectos de su vida cotidiana. No es capaz de relacionar la literatura romántica con el resto de las artes. (Pes: 1)
ORIGINALIDAD (20%)	EXPERTA/O La carpeta se presenta con un formato creativo y atractivo, además de contener ideas originales. (Pes: 3)	AVANZADA/O La carpeta se presenta con un formato creativo y atractivo, pero no contiene ideas originales. (Pes: 2)	APRENDIZ La carpeta no se presenta con un formato creativo y atractivo y tampoco contiene ideas originales. (Pes: 1)
REDACCIÓN (20%)	EXPERTA/O La redacción es coherente, adecuada y cohesionada. Presenta pocos errores sintácticos y ortográficos. Las oraciones están bien estructuradas en párrafos que facilitan la lectura. (Pes: 3)	AVANZADA/O La redacción no es del todo coherente, adecuada y cohesionada. Presenta algunos errores sintácticos y ortográficos. Las oraciones no están del todo bien estructuradas en párrafos. (Pes: 2)	APRENDIZ La redacción no es coherente, adecuada y cohesionada. Presenta muchos errores sintácticos y ortográficos. Las oraciones no están bien estructuradas en párrafos. (Pes: 1)

ANEXO 6. Selección de poemas románticos peninsulares y europeos.

<https://psicologiamente.com/cultura/poemas-del-romanticismo>

ANEXO 7. Vídeos raps inspirados en Espronceda y Bécquer (Youtube).



ANEXO 8. Vídeo escena última de *Don Álvaro o la fuerza del sino* (Duque de Rivas).



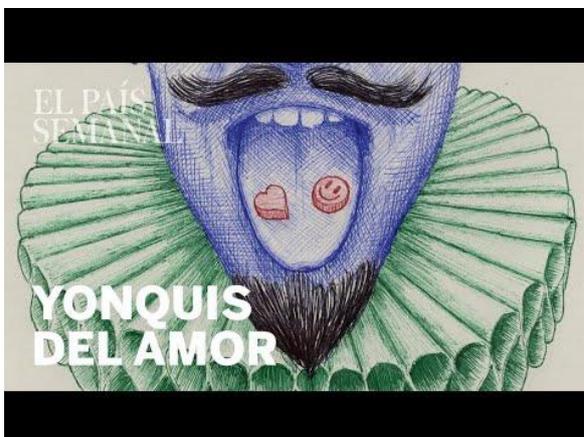
ANEXO 9. Fragmento de *Don Juan Tenorio* (José Zorrilla).

Escena XII, 1ª Parte - Acto I (Fragmento): D. Juan relata sus hazañas para ver quién ha ganado la apuesta:

DON JUAN:
Como gustéis, igual es,
que nunca me hago esperar.
Pues, señor, yo desde aquí,
buscando mayor espacio
para mis hazañas, di
sobre Italia, porque allí
tiene el placer un palacio.
De la guerra y del amor
antigua y clásica tierra,
y en ella el Emperador,
con ella y con Francia en guerra,
dijeme: «¿Dónde mejor?
Donde hay soldados hay juego,
hay pendencias y amoríos».
Di, pues, sobre Italia luego,
buscando a sangre y a fuego
amores y desafíos.
En Roma, a mi apuesta fiel,
fijé entre hostil y amatorio,
en mi puerta este cartel:
Aquí está don Juan Tenorio
para quien quiera algo de él.
De aquellos días la historia
a relataros renunció;
remítome a la memoria
que dejé allí, y de mi gloria
podéis juzgar por mi anuncio.
Las romanas caprichosas,
las costumbres licenciosas,
yo gallardo y calavera,
¿quién a cuento redujera
mis empresas amorosas?
Salí de Roma por fin
como os podéis figurar,
con un disfraz harto ruin
y a lomos de un mal rocín,
pues me quería ahorcar.
Fui al ejército de España;
mas todos paisanos míos,
soldados y en tierra extraña,
dejé pronto su compañía
tras cinco o seis desafíos.
Nápoles, rico vergel

de amor, de placer emporio,
vio en mi segundo cartel:
Aquí está don Juan Tenorio,
y no hay hombre para él.
Desde la princesa altiva
a la que pesca en ruin barca,
no hay hembra a quien no suscriba,
y cualquier empresa abarca
si en oro o valor estriba.
Búsquenle los reñidores;
cérquenle los jugadores;
quien se precie que le ataje,
a ver si hay quien le aventaje
en juego, en lid o en amores.
Esto escribí; y en medio año
que mi presencia gozó
Nápoles, no hay lance extraño,
no hubo escándalo ni engaño
en que no me hallara yo.
Por dondequiera que fui,
la razón atropellé,
la virtud escarnecí,
a la justicia burlé
y a las mujeres vendí.
Yo a las cabañas bajé,
yo a los palacios subí,
yo los claustros escalé
y en todas partes dejé
memoria amarga de mí.
Ni reconocí sagrado,
ni hubo razón ni lugar
por mi audacia respetado;
ni en distinguir me he parado
al clérigo del seglar.
A quien quise provoqué,
con quien quiso me batí,
y nunca consideré
que pudo matarme a mí
aquel a quien yo maté.
A esto don Juan se arrojó,
y escrito en este papel
está cuanto consiguió,
y lo que él aquí escribió,
mantenido está por él.

ANEXO 10. Vídeo de *El País* sobre el donjuanismo.





ANEXO 11. Artículo “Vuelva usted mañana” (Mariano José de Larra).

http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/vuelva-usted-manana--0/html/ff7a5caa-82b1-11df-acc7-002185ce6064_2.html

ANEXO 12. Prueba competencial sobre el artículo “Vuelva usted mañana”.

	DEPARTAMENTO DE LENGUA CASTELLANA	
	MATERIA: LENGUA CASTELLANA	Nota:
CURSO: 2020 /2021	PRUEBA SOBRE EL ROMANTICISMO: COMENTARIO DE TEXTO, LENGUA Y LITERATURA	

Nombre:	Grupo:	Fecha:... / ... / 20...
----------------	---------------	--------------------------------

Texto: *Vuelva usted mañana*, Mariano José de Larra

Gran persona debió de ser el primero que llamó pecado mortal a la pereza. Convengamos en que este tema ha cerrado y cerrará las puertas del cielo a más de un cristiano. Estas reflexiones hacía yo casualmente no hace muchos días, cuando se presentó en mi casa un extranjero de estos que han de tener siempre de nuestro país una idea exagerada. Acostumbrado a la actividad en que viven nuestros vecinos, me aseguró formalmente que pensaba permanecer aquí muy poco tiempo.

Mirad -le dije-, monsieur Sans-délai -que así se llamaba-; vos venís decidido a pasar quince días, y a solventar en ellos vuestros asuntos.

-Ciertamente -me contestó-. Quince días, y es mucho.

-Permitidme, monsieur Sans-délai -le dije entre socarrón y formal-, permitidme que os convide a comer para el día en que llevéis quince meses de estancia en Madrid.

-¿Cómo?

-Dentro de quince meses estáis aquí todavía.

-Os aseguro que en los quince días con que contáis, no habréis podido hablar siquiera a una sola de las personas cuya cooperación necesitáis.

-¡Hipérboles! Yo les comunicaré a todos mi actividad.

Amaneció el día siguiente, y salimos a buscar un genealogista para buscar información sobre sus antecesores familiares, lo cual sólo se pudo hacer preguntando de amigo en amigo y de conocido en conocido: encontramos por fin, y el buen señor, aturdido de ver nuestra prisa, declaró que necesitaba tomarse algún tiempo y nos dijo definitivamente que nos diéramos una vuelta por allí dentro de unos días. Sonriendo nos marchamos. Pasaron tres días; fuimos.

-Vuelva usted mañana -nos respondió la criada-, porque el señor no se ha levantado todavía.

MD020309-0

	DEPARTAMENTO DE LENGUA CASTELLANA	Nota:
	MATERIA: LENGUA CASTELLANA	
CURSO: 2020 /2021	PRUEBA SOBRE EL ROMANTICISMO: COMENTARIO DE TEXTO, LENGUA Y LITERATURA	

-Vuelva usted mañana -nos dijo al siguiente día-, porque el amo acaba de salir.

-Vuelva usted mañana -nos respondió al otro-, porque el amo está durmiendo la siesta.

-Vuelva usted mañana -nos respondió el lunes siguiente-, porque hoy ha ido a los toros.

A los quince días ya estuvo; pero mi amigo le había pedido una noticia del apellido Díez, y él había entendido Díaz, y la noticia no servía. Esperando nuevas pruebas, nada dije a mi amigo, desesperado porque no daría jamás con sus abuelos.

COMENTARIO DE TEXTO (3p)

1. **Contexto:** autor, siglo y características de la época a la que pertenece el texto. 1p
2. Indica el **tema** del mismo y propón un título alternativo. 0'5p
3. Realiza un breve **resumen** del texto. 1p
4. Identifica dos figuras literarias en el texto. 0'5p

CUESTIONES DE LENGUA: léxico, semántica y sintaxis (4p)

5. Separa en **lexemas** y **morfemas** las palabras del texto subrayadas (indica el tipo de morfema) y señala si se trata de palabras **simples, derivadas, compuestas, parasintéticas, acrónimas o siglas**. 1p
 - pecado
 - convengamos
 - acostumbrado
 - estancia
6. Explica el **significado** de las palabras del texto marcadas en **negrita** o propón un **sinónimo** ajustado al contexto en el que aparecen. 1p
 - cooperación
 - Hipérboles
 - genealogista

MD020309-0

 EL SANTO IMPERIO	DEPARTAMENTO DE LENGUA CASTELLANA	
	MATERIA: LENGUA CASTELLANA	Nota:
CURSO: 2020 /2021	PRUEBA SOBRE EL ROMANTICISMO: COMENTARIO DE TEXTO, LENGUA Y LITERATURA	

- aturdido

7. **Sintaxis:** contesta las preguntas sobre este fragmento del texto

A los quince días ya estuvo; pero mi amigo le había pedido una noticia del apellido Díez, y él había entendido Díaz, y la noticia no servía

7.1. Marca el **sujeto** de cada uno de los verbos. 0'4p

7.2. **Tipo de sintagma y función** de: "A los quince días", "le", "una noticia del apellido Díez", "Díaz". 1p

7.3. Localiza en el fragmento una oración **coordinada adversativa** y una **copulativa**. 0'6p.

COMENTARIO CRÍTICO Y EXPRESIÓN ESCRITA (3p)

8. ¿Crees que el artículo es realista o exagerado?. ¿Qué pretendía el autor con ello? Justifica tu respuesta citando fragmentos que reflejen tu visión. 0'5p.

9. En francés "Sans-délai" es un adverbio que significa "de inmediato" o "sin demora". ¿Por qué crees que el autor ha elegido este nombre para el personaje extranjero? 0'5p.

10. Redacta un texto expositivo argumentativo sobre la pereza. ¿Crees que es un problema para España en la actualidad? ¿Has vivido experiencias similares a las del texto?... Recuerda que debe tener tres párrafos (introducción donde presentas el tema y tu tesis; desarrollo en el que expones tus argumentos y conclusión). 2p.

ANEXO 13. *Escape Room* Romanticismo: “Rescata a Bécquer”

<https://view.genial.ly/602fafeea76c980da94cc4fe/interactive-content-rescata-a-becquer>

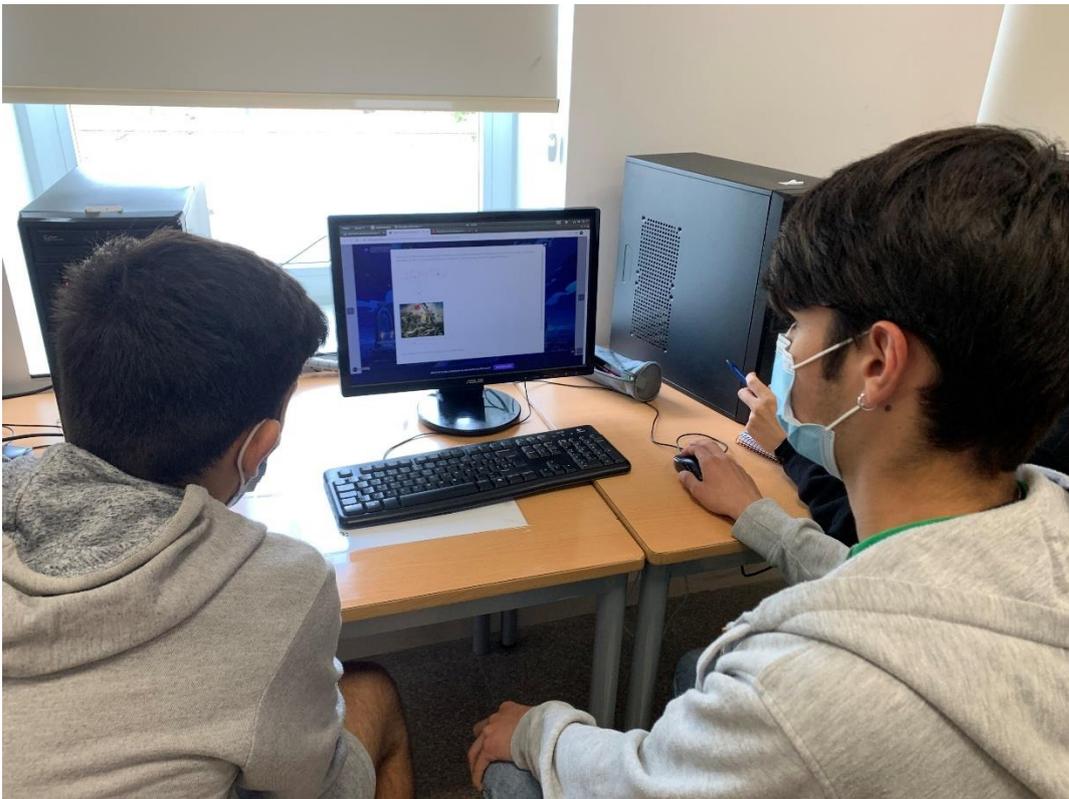


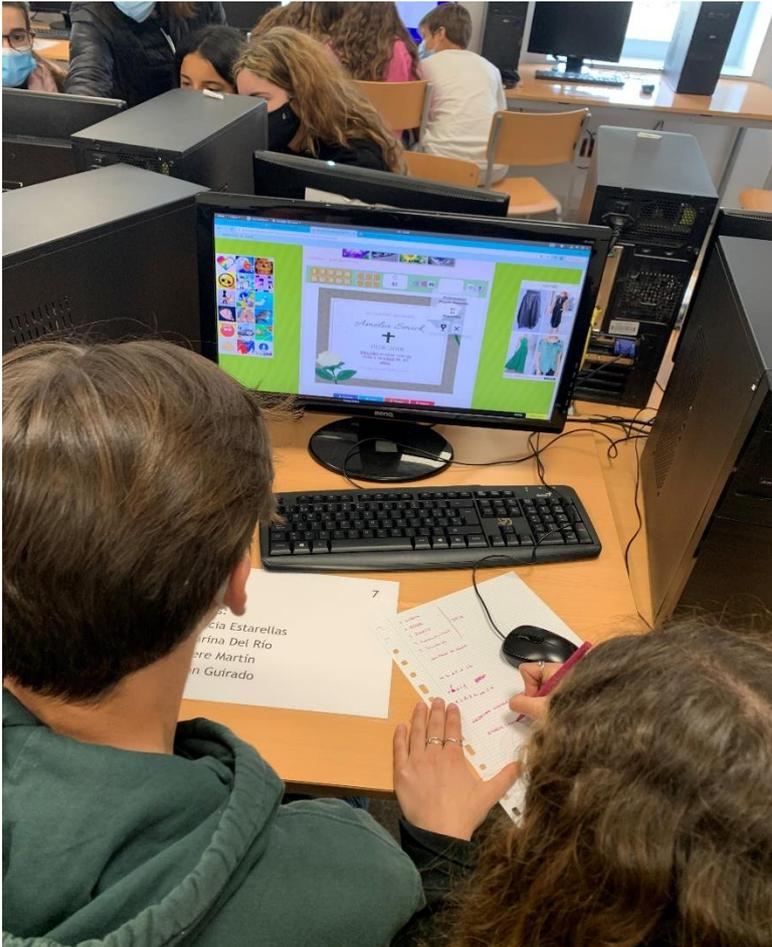
ANEXO 14. Cuestionario de valoración de la actividad del *Escape Room*.

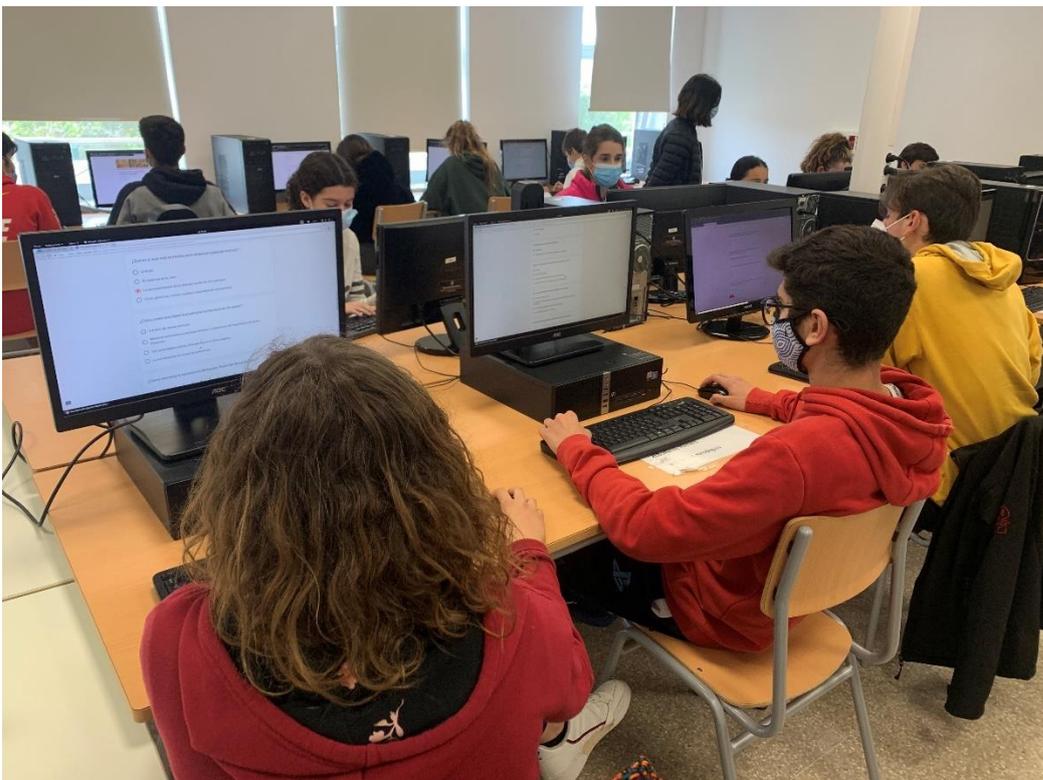
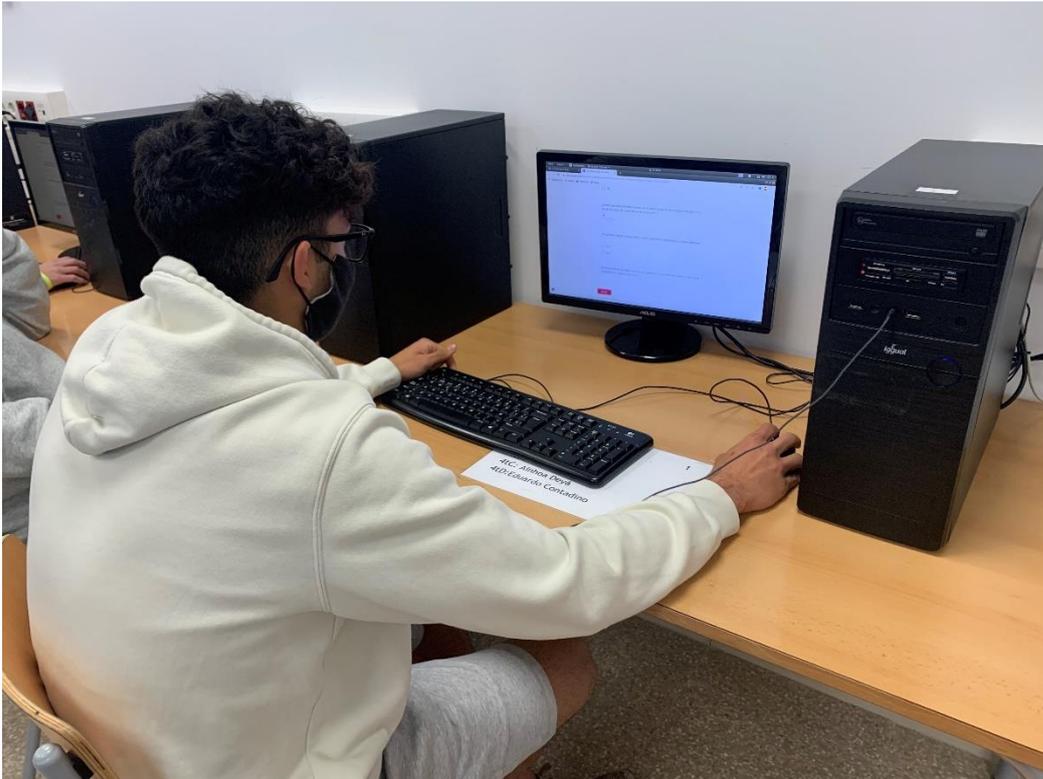
https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSe5eOJCcpBygYz2jgJ94B75vKnXtb54SsCsbuPBAkzjngyWjg/viewform?usp=sf_link

ANEXO 15. Imágenes actividad *Escape Room* y cuestionario de valoración.









ANEXO 16. Modelo infografía de las características del Romanticismo para alumnos que requieran material de refuerzo.



ANEXO 17. Instrucciones trabajo final (*leyendatrailer*).

TAREA: TRABAJO SOBRE LA LEYENDA DE BÉCQUER ESCOGIDA

INDICACIONES

En esta ocasión para trabajar la lectura propuesta para esta unidad deberéis realizar la grabación de un **LEYENDATRILER (en grupos de 3) y la presentación del mismo y de la leyenda escogida en clase.**

Aquí tenéis el enlace para acceder a las *Leyendas* de Bécquer y poder escoger aquella sobre la cual trabajaréis.

http://www.profedelengua.es/Becquer_leyendas.pdf

RECOMENDACIONES

El vídeo se puede grabar con el móvil y no debe ser muy extenso (1'-2'). Si sois personas a las que le gusta la edición de vídeos podéis hacerlo con una aplicación específica: <https://seoparaescritores.com/aplicaciones-para-hacer-booktrailer/>

Pese a que el término *leyendatrailer* es inventado, remite a la misma idea y funciona igual que un *booktrailer*. Por ello, aquí encontraréis información sobre **lo que es un *booktrailer*** y cómo hacerlo:

<https://marketingonlineparaescritores.com/booktrailers/>

<https://ebookhermanos.com/como-hacer-tu-booktrailer/>

Tutoriales:

<https://www.youtube.com/watch?v=dCihvlvf-ts>

<https://www.youtube.com/watch?v=ODRI3xrJqHY>

También os pasamos algunos **ejemplos**:

<https://www.youtube.com/watch?v=G2JRWfA1oQ4>

https://www.youtube.com/watch?v=Mw-ABp9y_WA

<https://www.youtube.com/watch?v=iK2ayEnazhY>

Por otro lado, todas y todos presentaréis vuestro trabajo delante de los

compañer@s y será la **exposición oral** del primer trimestre. Podréis tener un **guion** en la mano **pero no leerlo**.

Partes de la exposición:

- **Por qué** escogimos esta leyenda
- Alguna curiosidad de la vida / obra del **autor**
- **Tema** del que trata la leyenda
- **Personaje** favorito y por qué
- Comentario sobre el **leyendatrailer**
- Una **pregunta** para tus compañer@s de clase

RECUERDA QUE LO MÁS INTERESANTE ES QUE “**CONECTÉIS**” CON LA LECTURA ESCOGIDA Y SEÁIS CAPACES DE QUE LOS DEMÁS NOS “**ENAMOREMOS**” TAMBIÉN DE ELLA.

¡SUERTE EN VUESTRA AVENTURA LITERARIA Y CREATIVA!

ANEXO 18. Rúbrica exposición oral *leyendatrailer*.

COMENTARIO DE CÓMO HA SIDO EL TRABAJO DE LA LECTURA (10%)	EXPERTA/O Comentan por qué han elegido esta leyenda, cómo ha sido el proceso de lectura y la preparación del <i>leyendatrailer</i> (Pes: 3)	AVANZADA/O Comentan por qué han elegido esta leyenda, pero no dan detalles de cómo han trabajado. (Pes: 2)	APRENDIZ Les cuesta comentar por qué han elegido esta leyenda y no comentan cómo ha sido el proceso de elaboración del trabajo. (Pes: 1)
INFORMACIÓN SOBRE EL AUTOR DEL TEXTO (10%)	EXPERTA/O Informan sobre el autor del texto sin leer ninguna información. Captan la atención de su público. (Pes: 3)	AVANZADA/O Informan sobre el autor, pero a veces leen la información y no comentan ninguna anécdota o hecho que llame la atención del público. (Pes: 2)	APRENDIZ Les cuesta comentar la vida del autor. No se saben bien la información. Les tenemos que hacer preguntas. (Pes: 1)
TEMA DE LA LEYENDA LEÍDA (10%)	EXPERTA/O Son capaces de explicar la idea principal de la leyenda leída y relacionarla con el contenido de esta. (Pes: 3)	AVANZADA/O Explican el tema principal pero no lo relacionan con el contenido de la leyenda. Se lo tenemos que pedir. (Pes: 2)	APRENDIZ No concretan el tema principal ni lo relacionan con la leyenda. Se alejan del mismo y lo confunden con el argumento. (Pes: 1)
PERSONAJE FAVORITO (10%)	EXPERTA/O Comentan cuál ha sido su personaje preferido y son capaces de explicarnos por qué conectando esta información con el contenido de la leyenda. (Pes: 3)	AVANZADA/O Comentan cuál ha sido su personaje preferido y explican por qué, pero sin relacionarlo con el contenido de la leyenda. (Pes: 2)	APRENDIZ Comentan cuál ha sido su personaje preferido, pero no saben explicar por qué ni lo conectan con el contenido de la leyenda. (Pes: 1)
PRESENTACIÓN DEL LEYENDATRILER Y RESUMEN DE LA LEYENDA (40%)	EXPERTA/O Explican cómo ha sido la elaboración del <i>leyendatrailer</i> , los problemas que han surgido, cómo los han solventado, qué es lo que más han disfrutado y por qué han escogido esas imágenes y textos (también añaden información sobre la aplicación usada /móvil).	AVANZADA/O Explican el proceso de elaboración, pero no comentan qué es lo que más han disfrutado o lo que más les ha costado. Tampoco las aplicaciones usadas. Explican el resumen de forma un tanto monótona.	APRENDIZ Apenas comentan el proceso de elaboración. La profesora debe pedirles que especifiquen y respondan. Olvidan elementos esenciales del

	<p>Explican el resumen de forma amena, no es monótono, llama la atención. (Pes: 3)</p>	<p>(Pes: 2)</p>	<p>resumen. No enlazan bien las acciones de la leyenda. No se entiende bien el contenido. (Pes: 1)</p>
<p>INTERACCIÓN CON EL PÚBLICO Y PREGUNTA PARA EL MISMO. (20%)</p>	<p>EXPERTA/O Piensan en una pregunta original para su público; interactúan con él. Conectan con sus compañeros y compañeras de clase. (Pes: 3)</p>	<p>AVANZADA/Su pregunta es correcta pero poco original. De todas formas, miran al público e interactúan con él. (Pes: 2)</p>	<p>APRENDIZ Formulan una pregunta poco interesante y apenas interactúan con el público a lo largo de su exposición. (Pes: 1)</p>