

LAS SITUACIONES DE APRENDIZAJE EN EL ÁREA DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA. LA GENERACIÓN DEL 27: UNA HISTORIA CONTADA EN MASCULINO. UNA SITUACIÓN DE APRENDIZAJE PARA 4º DE LA ESO.

LEARNING SITUATIONS IN THE AREA OF SPANISH LANGUAGE AND LITERATURE. THE GENERATION OF 27: A STORY TOLD IN MASCULINE. A LEARNING SITUATION FOR 4TH YEAR OF SECONDARY SCHOOL.

Pedro Hilario Silva

Presidente de la APE Quevedo. Doctor en Filología Hispánica por la Universidad Complutense de Madrid. Miembro del IUCE de la Universidad Autónoma de Madrid.

Enrique Ortiz Aguirre

Catedrático de Lengua española y Literatura en Educación Secundaria. Vicepresidente de la APE Quevedo. Doctor en Lengua española y sus Literaturas. Profesor Asociado en la Universidad Complutense de Madrid.

Resumen

En este artículo, se aborda la relación de las situaciones de aprendizaje con el aprendizaje competencial en el marco de la enseñanza de la Lengua castellana y Literatura en 4º de E.S.O. Asimismo, se plantea una aproximación al concepto de las situaciones de aprendizaje en el contexto específico en el que se plantea el ejemplo, así como el desarrollo concreto de una situación de aprendizaje para dinamizar contenidos relacionados con la generación del 27 y la igualdad de género. Finalmente, se propone una reflexión acerca de los principales aportes de las situaciones de aprendizaje a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: *Educación Secundaria Obligatoria, situaciones de aprendizaje, aprendizaje competencial, didáctica de la Literatura, generación del 27, igualdad de género.*

Abstract

This article deals with the relationship between learning situations and competence learning within the framework of the teaching of Spanish Language and Literature in the 4th year of E.S.O. It also proposes an approach to the concept of learning situations in the specific context in which the example is given, as well as the specific development of a learning situation to dynamise contents related to the generation of 27 and gender equality. Finally, a reflection is planned on the main contributions of learning situations to the teaching-learning processes.

Keywords: *Compulsory Secondary Education, Learning Situations, Competential Learning, Literature Didactics, Generation of '27, Gender Equality.*

"Si quieres construir un barco, no empieces por enviar a los hombres a buscar madera, distribuir el trabajo y dar órdenes... En vez de eso... enséñales a anhelar el vasto e inmenso mar".

Antoine de Saint Exuper

ÍNDICE

1.- Contexto. Las situaciones de aprendizaje en el aprendizaje competencial

2.- Las metodologías activas en el marco de las situaciones de aprendizaje

3.- Cómo programar situaciones de aprendizaje en el área de Lengua castellana y literatura. A modo de ejemplo

3.1. Contextualización

3.2. Vinculación curricular

3.3. Contenidos

3.4. Competencias específicas; vinculación con las competencias clave y los criterios de evaluación

3.5. Desarrollo metodológico. Fijar el marco de actuación docente

4.- La Generación del 27: una historia contada en masculino. Una situación de aprendizaje para 4º de la ESO

5. Conclusiones

Bibliografía

1.- CONTEXTO. LAS SITUACIONES DE APRENDIZAJE EN EL APRENDIZAJE COMPETENCIAL

Desde que irrumpió en la educación la noción de competencia como un elemento organizador de los programas de estudios, han existido para su correcta aplicación dificultades de orden epistemológico, teórico y técnico, derivadas -entre otras cuestiones- de su carácter polisémico (Delory, 1991). Una de las propuestas más interesantes y clarificadoras para avanzar en la enmarcación curricular de este concepto es la realizada por Jonnaert et al. (2008), quienes relacionan la inclusión curricular del concepto de competencia con la idea de situación de aprendizaje en tanto en cuanto aquella puede definirse a partir de las *acciones* y los *recursos* sobre las que esta se apoya. Es decir, frente al enfoque de las listas o referentes de competencias descontextualizadas que aportan poca información a los educadores para poder organizar eficazmente una programación sobre ellas, el pedagogo francés y sus colegas plantean la necesidad de abordar las competencias de forma 'situada', a partir de su aplicación en un contexto concreto, que es imprescindible conocer, y sobre el que ha de concebirse la intervención; solo así, relacionando directamente los contenidos de aprendizaje con las capacidades que definen las competencias en intervenciones contextualizadas será posible dinamizar las competencias con ciertas garantías de éxito. Como aseveran los propios autores:

Ya no basta con enseñar contenidos disciplinares descontextualizados (área del trapecio, suma de fracciones, procedimiento de cálculo mental, reglas de sintaxis, modo de

conjugación, etc.) sino de definir situaciones en las cuales los alumnos pueden construir, modificar o refutar conocimientos y competencias a propósito de contenidos disciplinares. El contenido disciplinar no es un fin en sí mismo, es un medio al servicio del abordaje de las situaciones a la vez que de otros recursos. (Jonnaert et al., 2008, p.3) La asunción por parte de la LOMLOE (y, en su origen, por la LOE) del enfoque competencial como eje referencial y la apuesta por la situación de aprendizaje como unidad de programación supone aceptar ese desempeño competente contextualizado como base conceptual de los planes de estudios que han de implementarse en los centros. Así, el desarrollo de los programas de estudio por competencias implica introducir un material poco presente en las escuelas y que, entre otros extremos, promueve la integración de la vida cotidiana de los alumnos en la escuela, sin renunciar por ello a los 'conocimientos' que deben ser impartidos en cada campo disciplinar. De esta manera, podemos decir que tanto la adopción del *enfoque situado* como el modelo educativo, por extensión, incluido en la LOMLOE supone reconocer como base de las programaciones el desarrollo de actuaciones de aprendizaje dotadas de un carácter abierto y dinámico, pero, sobre todo, adaptadas al contexto cercano de los discentes, lo que implica cierta renuncia a la primacía como forma de trabajo del tratamiento transmisivo de contenidos curriculares cerrados y prescriptivos.

Cimentar la estructura de nuestra planificación docente en el *enfoque situado de competencia* propuesto por Jonnaert et al. (2008) y asumido por la LOMLOE conllevará un reto considerable para un profesorado cuyas intervenciones docentes suelen tener en cuenta como eje de sus intervenciones la transferencia de unos contenidos disciplinares desde metodologías tradicionales. Esta referencia única y

los consecuentes planes de actuación, asimilados tradicionalmente a esa manera de entender la docencia, confrontan con el desarrollo de los enfoques competenciales que sustituyen, precisamente, modelos reglamentistas y formulísticos anquilosados que pudieron resultar válidos para activar el conocimiento en el siglo XIX, pero no en los tiempos actuales y que se encontraron refrendados por los libros de texto (Lomas, 2004). La asunción paulatina de la noción de *desempeño competente* ha de llevarnos a diseñar programas de estudio que superen actuaciones basadas en actividades de aprendizaje descontextualizado, tan habituales hoy en día (Barquero, 2020), para introducir en las programaciones propuestas didácticas que, sin renunciar a ilustrar o aplicar los contenidos fijados curricularmente, permitan conseguir al mismo tiempo que el alumnado participe activamente en su aprendizaje y consiga, a partir de la comprensión de los fines formativos que se persiguen, y tomando como base lo que ya conoce, potenciar aquellas competencias que ya posee y desarrollar nuevas competencias.

El modo en que se enlazan los contenidos disciplinares con los criterios de evaluación y las competencias específicas, que en el nuevo currículo se convierten en los referentes últimos de cada situación de aprendizaje, un auténtico demiurgo de los procesos de enseñanza aprendizaje, así como de una evaluación competencial, surge precisamente como medio para estimular este cambio en el modelo formativo (Ortiz, 2023). En este sentido, también se establecen nuevas relaciones entre los criterios de evaluación, las competencias específicas y las competencias clave, que -a su vez- vertebran el perfil de la salida solicitado al alumnado cuando finalice su etapa formativa. Nos hallamos, pues, ante un modelo organizativo, basado en el desarrollo competente del alumnado, que vincula los procesos de enseñanza-aprendizaje con la

contextualización competencial, en tanto en cuanto las situaciones de aprendizaje se ajustan a un perfil estudiantil caracterizado por la autonomía, la participación, la reflexión, la cooperación, la asunción de responsabilidades desde concepciones eminentemente competenciales; es decir, las situaciones de aprendizaje promueven un alumnado que sepa integrar el conocimiento teórico (el qué), con el cómo (conocimiento procedimental) y el por qué (conocimiento condicional, contextualizado) (Fernández, 2008), sin olvidar los conocimientos actitudinales, el aprender a ser. Por lo tanto, si asumimos que, como señalan Jonnaert et al. (2008), el modo en que en los entornos educativos concretan las competencias se determina en función de situaciones, el concepto de situación se convierte en el elemento central del aprendizaje.

Así las cosas, parece que en las aulas no se perciba el giro copernicano que conlleva el paso de las unidades didácticas de la LOMCE a las situaciones de aprendizaje de la LOMLOE y la importancia que conlleva el hecho de que las situaciones de aprendizaje, a diferencia de las unidades didácticas, promuevan un aprendizaje contextualizado y, por ende, significativo, un extremo que materializa la reflexión docente, la necesidad de adaptar los procesos de enseñanza-aprendizaje a los nuevos tiempos y de procurar una reproducibilidad garante de un enfoque competencial (Lezama y Montoya, 2016).

2.- LAS METODOLOGÍAS ACTIVAS EN EL MARCO DE LAS SITUACIONES DE APRENDIZAJE

De forma general, como venimos señalando, podemos definir una situación de aprendizaje, dentro del ámbito académico, como un conjunto contextualizado de contenidos, incluidos los procedimentales y

actitudinales, que el alumnado deberá articular a fin de resolver una tarea en situación; tarea que le permitirá desarrollar ciertas destrezas y habilidades relacionadas con la realidad social o académica que le rodea (Parra, 2010). Es decir, ya sea definida a partir de la resolución de ciertos problemas vinculados a una determinada realidad social o como respuesta a la problematización de determinados conocimientos disciplinares, la manera en la que se entiende cada situación de aprendizaje a modo de vehículo los procesos de enseñanza tendrá que ver con el desempeño competente requerido para lograr un determinado resultado y no con la mera transmisión de conocimientos o la automatización de procedimientos, por tanto, nos las hacemos con un aprendizaje relacional, esto es, contextualizado, significativo.

No obstante, aun cuando todas, como decimos, evocan un conjunto situado de contenidos que un alumno, o un grupo de alumnos, deberá dinamizar a fin de resolver una tarea determinada, existen, como señalan Roegiers y Peyser (2006), diferentes tipos de situaciones según el escenario pedagógico planteado. Hay situaciones que exigen la superación de un obstáculo, un reto o un desafío, cuya solución permitirá potenciar ciertas destrezas y adquirir determinados aprendizajes (se conocen como «situación-problema»); otras veces, la situación se articula con el fin de desarrollar, formalizar o adquirir nuevos saberes como medio para llevar a cabo prácticas concretas o para desarrollar determinados procesos que conducen a la obtención de un producto (en este caso, se denominan «situaciones de formalización o de estructuración o creación»); o, en otras ocasiones, lo que la definirá será la realización de determinadas actividades de investigación o búsqueda, encaminadas a responder preguntas cuestionadoras (nos hallamos, entonces, ante «situaciones – problemas de exploración, indagación»).

Cada uno de estos tipos de situación supondrá la aplicación de un plan de trabajo que, dentro del marco pedagógico actual, se concretará en virtud del aprendizaje esperado que surja de la competencia específica abordada y responderá, de manera general, a las características de un método de enseñanza y aprendizaje vinculado a presupuestos de naturaleza socio-constructivista.

Desde un punto de vista práctico, todo esto nos conduce a considerar que las tareas que hemos de llevar a cabo como docentes, y que conciernen al concepto de competencia dominante, se caracterizarán —desde un amplia variedad de posibilidades— por construirse alrededor de prácticas situadas, vinculadas directamente al entorno cercano del discente, por favorecer el uso de herramientas que sirvan para resolver problemas reales, por adjudicar al alumnado un papel más activo en su aprendizaje, potenciar su autonomía y favorecer el pensamiento reflexivo y crítico, así como fomentar el trabajo cooperativo y la convivencia del grupo (Retana, 2011).

De forma general, las llamadas metodologías activas responden, desde sus peculiaridades, a estos requisitos y facilitan la creación de situaciones de aprendizaje constructivistas. Actualmente, existe un listado amplio de metodologías que bajo ese calificativo ofrecen distintas formas de afrontar el aprendizaje desde perspectivas que lo conciben como un proceso constructivo y no receptivo. Como docentes, debemos juzgar qué metodologías son las más adecuadas en virtud de los objetivos que pretendamos alcanzar con los alumnos, sin olvidar que, como señala Fernández March (2006), "cada método es bueno para determinadas situaciones de E-A, pero ningún método es bueno para todas" y que "la elección también depende de la concepción de

aprendizaje que el profesor tenga y de la función que se asigne a sí mismo en el proceso de E-A.”

El aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje basado en tareas, el aprendizaje basado en problemas, el método de casos, el aprendizaje servicio, los paisajes de aprendizaje, la gamificación, las estaciones de aprendizaje, las *Webquest*, la búsqueda del tesoro, la clase invertida, la simulación global, el *Design Thinking*... nos ofrecen procedimientos reglados, un plan de acción por pasos que se desarrollará en función de los objetivos de los alumnos y las metas del profesor, quien en todos los casos deberá tomar en consideración variables como el número y características de los alumnos, materia, profesor, complementos circunstanciales del proceso de enseñanza aprendizaje y variables socioculturales para elegir organizar sus clases a partir de unas u otras. Asimismo, deberá tener en cuenta que el modo en que integremos las situaciones de aprendizaje en el marco general del método elegido podrá variar, pero que en última instancia todas deberán responder a unos planteamientos generales, pues han de ser el vehículo a través del cual los estudiantes no solo aprenderán conocimientos, habilidades y actitudes, sino que desarrollarán competencias (Fernández, 2006).

3.- CÓMO PROGRAMAR SITUACIONES DE APRENDIZAJE EN EL ÁREA DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA. A MODO DE EJEMPLO

El diseño de la situación de aprendizaje que se plantea a continuación se enmarca en los principios metodológicos que propone la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación (LOE), que fue modificada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) hasta la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de

diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) para la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria, singularmente:

Para fomentar la integración de las competencias trabajadas, se dedicará un tiempo del horario lectivo a la realización de proyectos significativos y relevantes y a la resolución colaborativa de problemas, reforzando la autoestima, la autonomía, la reflexión y la responsabilidad.

Sin perjuicio de su tratamiento específico, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, la competencia digital, el emprendimiento social y empresarial, el fomento del espíritu crítico y científico, la educación emocional y en valores, la igualdad de género y la creatividad se trabajarán en todas las materias. En todo caso, se fomentarán de manera transversal la educación para la salud, incluida la afectivo-sexual, la formación estética, la educación para la sostenibilidad y el consumo responsable, el respeto mutuo y la cooperación entre iguales. (LOMLOE, 2020)

De esta manera, los principios metodológicos de la LOMLOE casan precisamente con las situaciones de aprendizaje, habida cuenta de que dinamizan las competencias desde perspectivas contextualizadas. Aunque coinciden las unidades didácticas y las situaciones de aprendizaje en la condición de herramientas de programación y concreción de los procesos de enseñanza y aprendizaje escolares, conviene precisar que las situaciones de aprendizaje se distinguen de las unidades en tanto en cuanto responden a una construcción que principia desde contextos, retos, circunstancias pertenecientes a la vida cotidiana, para enlazar relacionadamente saberes o contenidos (factuales, conceptuales, procedimentales y actitudinales) con el desempeño de

ciertas capacidades y destrezas cognoscitivas, psicológicas o sensoriales necesarias para llevar a cabo competencias en entornos formativos concretos, reconocibles. En este sentido, podría afirmarse que las principales características que singularizan las situaciones de aprendizaje como unidades programáticas radican en que, por una parte, acortan la distancia entre la realidad educativa y el mundo real, ya sea el actual, el pasado o el de un previsible mañana y, por otro, acrecientan, frente a enfoques más pasivo-teóricos, la aplicación de métodos basados en la acción, en la experimentación y en la construcción directa del aprendizaje. Todo ello no conlleva necesariamente que todas las tareas o actividades conformadoras de una situación de aprendizaje tengan que presentar una proyección social exterior al aula; es posible, pues, plantear tareas o situaciones que aborden cuestiones reales a partir de una problematización o de un reto con repercusión en el propio contexto disciplinar, pero todas las tareas o actividades que integran la situación de aprendizaje deben caracterizarse por dar lugar a la realización de un desempeño competente, es decir, deben posibilitar que el alumnado pueda actuar, aplicando determinados recursos, de manera competente antes una situación dada (Jonnaert et al., 2008).

3.1. Contextualización

Tal y como acontecía al diseñar una unidad didáctica, el primer paso para crear una situación de aprendizaje pasa por identificarla mediante un marbete. Dotarla de un título no solo nos facilitará su localización, sino también nos ofrecerá una perspectiva global del contenido. Además, escribir un título atractivo contribuye a la motivación del aprendizaje, junto a la necesidad de dinamizar aprendizajes que se sitúan en la proximidad/familiaridad de los discentes (Marzano y Kendall,

2007), tal y como preconizan las situaciones de aprendizaje que, de esta manera, entroncan con las revisiones más actuales de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En el caso que nos ocupa, el título elegido para la situación de aprendizaje que planteamos es: *“La Generación del 27: una historia contada en masculino. Una situación de aprendizaje para 4º de la ESO”*. De forma general, esta denominación intenta recoger de forma clara y sintética, pero sugerente, el eje sobre el que basculará nuestra propuesta: el recorrido por el universo estético ideológico de uno de los grupos más sobresalientes de nuestra literatura, pero -al mismo tiempo- enfatiza el modo en que su quehacer literario viajó desde postulados próximos a la llamada poesía pura hacia una poesía más humanista y comprometida, proceso que entronca con el modo en que la música actual se debate entre un tipo de música definido por la evasión y cierto escapismo y otra fuertemente comprometida con los problemas sociales. Utilizar esta dualidad nos permitirá acercar también a nuestro alumnado al modo en que la literatura no solo es un reflejo de la sociedad en que se produce y consume, sino también un modo valioso de intervenir en ella. Junto a esto, el título intenta reflejar una denuncia, una reivindicación mediante la cual acercamos la situación de aprendizaje a uno de los retos fundamentales del siglo XXI, relacionado directamente con el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) número cinco: la necesidad de lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas. La visibilidad y reivindicación de la obra de un grupo de mujeres, artistas e intelectuales, que convivieron, crearon y triunfaron junto a los reconocidos escritores de la de la Generación del 27, pero que con el paso de los años fueron olvidadas y sus méritos ocultados, pretende servir también para reivindicar una igualdad de

género que no solo es un derecho humano fundamental, sino que constituye uno de los fundamentos esenciales para construir un mundo pacífico, próspero, democrático y sostenible.

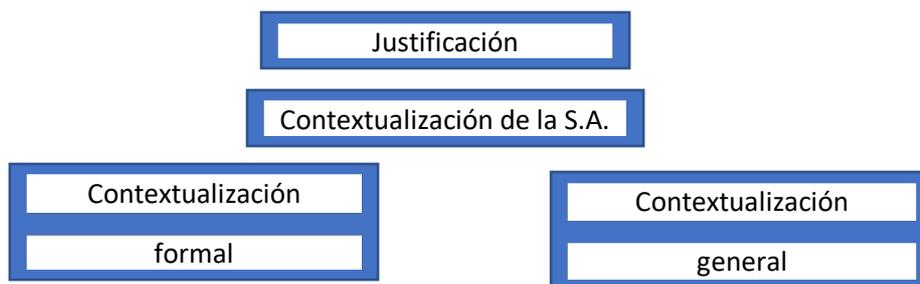
Tras titularla y justificarla, el paso siguiente ha de ser la contextualización de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se pretenden promover con la situación de aprendizaje. Como hemos señalado con anterioridad, una de las claves de este nuevo tipo de intervención didáctica radica precisamente en huir de actuaciones abstractas, imprecisas y, por el contrario, plantear actuaciones que permitan el desarrollo de las competencias en situaciones concretas en las que el alumnado construya, modifique o refute de manera contextualizada los conocimientos.

Esta contextualización hace referencia a dos ámbitos de los que nos ocuparemos enseguida. Por un lado, refiere el llamado contexto educativo formal; la relevancia de este contexto para diseñar una situación de aprendizaje es innegable, por más que en muchos casos el profesorado no articule interacciones adecuadas a las circunstancias de los estudiantes y la descontextualización sea una de las características de muchas de las intervenciones docentes. No podemos obviar que en los centros educativos nos enfrentamos a grupos desiguales, que poseen conocimientos, experiencias previas, hábitos, habilidades, comportamientos, actitudes y valores disímiles, además de distintos intereses, motivos, aspiraciones o expectativas. Todo ello determina un contexto de enseñanza-aprendizaje cuyas características deberían marcar cualquier proceso didáctico que queramos efectuar y entronca cualquier situación de aprendizaje con la necesidad de hacer de sus propuestas didácticas una realidad flexible, accesible y personalizada de

acuerdo con la realidad de las aulas, es decir, nos sitúa en otro de los pilares sobre los que se define el modelo educativo propugnado por la LOMLOE: la aplicación de las pautas del llamado diseño universal de aprendizaje (DUA). La aplicación de este modelo de enseñanza creado por el *Center for Applied Special Technology* (CAST) tiene como objetivo fundamental lograr una inclusión efectiva, minimizando las barreras físicas, sensoriales, cognitivas y culturales que pudieran existir en los entornos educativos. Asumir el DUA es aceptar que la atención a la diversidad (entendida esta como multiplicidad de singularidades) no es un elemento colateral, sino medular de cualquier situación de aprendizaje. Ello supone que la existencia de la diversidad y el modo en que se responde ante ella ha de establecerse como un eje determinante en el diseño de cualquier planificación docente, exigiendo que las actividades que la conforman se plateen desde diferentes formas de representación, diferentes ópticas (inductivas, deductivas...) y que el aprendizaje competencial ofrecido sea accesible (que minimicen las barreras), flexible, ajustado al contexto del alumnado y, sobre todo, que posibilite el máximo su desarrollo integral de los receptores como personas; he aquí una diferencia vital respecto a las unidades didácticas, que asumían la atención a la diversidad desde una concepción homogénea y limitadora; el diseño universal del aprendizaje, pues, articula la inclusión del aprendizaje desde la pluralidad de modos que se ajustan a las diferentes maneras de aprender en todos los ámbitos.

Por otra parte, la contextualización conlleva la existencia de un contexto general que justifica la existencia de la situación de aprendizaje tal y como se plantea, y se relaciona con una visión global del currículo aprobado y de la relación que este último mantiene con los procesos de

transposición didáctica a partir de los cuales se define lo que el profesorado enseña y lo que los estudiantes aprenden. Esta realidad contextual guarda relación, asimismo, con el desarrollo de las competencias que se consideran necesarias en la sociedad actual y que, denominadas competencias clave por la ley educativa, son el referente del perfil de salida del alumnado. La unión de este perfil competencial, formado por competencias fuertemente interconectadas, con los grandes desafíos educativos del S.XXI y los Objetivos de Desarrollo Sostenible promulgados por la UNESCO, fijan ese contexto general de intervención sobre el que se deberán proyectar las diferentes actuaciones mediante las que se construya cada situación de aprendizaje.



Fuente: Elaboración propia.

De forma general, cuando asumimos la elaboración de una situación de aprendizaje, la consideración de los componentes que configuran cada realidad contextual nos conduce, en primer lugar, a

considerar quiénes son los destinatarios de los procesos formativos que vamos a poner en marcha. Más allá de fijar el curso en cuestión, deberíamos ser capaces de describir el perfil general del alumnado. Saber si el grupo se define por ser una clase con poca o amplia diversidad (siempre existe cuando la aprehendemos desde la multiplicidad de singularidades y respondemos a ella mediante el diseño universal del aprendizaje) y si esta tiene que ver con dificultades de aprendizaje, ritmos o comportamientos es fundamental. Igualmente, deberíamos, temporalizar adecuadamente el momento en que se llevarán a cabo las actividades, así como reflexionar en torno al papel que estas desempeñarán en la programación general. De hecho, las actividades deben guardar relación con posibles conocimientos previos en la materia, y determinados conceptos son esenciales para lograr que la realización de las actividades surta el efecto deseado en cuanto a la adquisición de nuevos aprendizajes competenciales.

Junto a ello, tras fijar área, materia, nivel, número sesiones, así como su temporalización o secuenciación, igualmente sería necesario establecer cómo son los escenarios de formación en los que vamos a llevar a cabo nuestra intervención didáctica. Aplicar una mirada indagadora sobre lo que es posible hacer y sobre el modo en que dichos escenarios pueden impactar material o anímicamente en el proceso educativo se relaciona directamente con el modo en que pretendemos organizar y disponer los espacios y recursos de acuerdo con los métodos de trabajo que pretendemos aplicar; todo ello, en parte, participará del éxito del proceso de enseñanza y aprendizaje emprendido.

Para finalizar este apartado, hemos de vincular las competencias clave y lo denominados retos del siglo XXI, puesto que la manera en que

se estipule esta conexión dará sentido último a los aprendizajes, no solo porque al acercar la escuela a situaciones, cuestiones y problemas reales de la vida cotidiana, proporcionará el punto de apoyo necesario para favorecer situaciones de aprendizaje significativas y relevantes, sino también porque ayudará a que el alumnado alcance con éxito el perfil de salida y pueda activar los aprendizajes necesarios para responder a los principales desafíos a los que deberá hacer frente como ser humano a lo largo de su devenir vital.

Para describir la situación o proyecto que vamos a realizar en clase, es conveniente no olvidar que, de acuerdo con el DUA, cuyos principios hemos de aplicar a toda situación de aprendizaje, los objetivos de aprendizaje planteados han de propiciar formas diferentes de acceso y expresión de los conocimientos. Ser riguroso al establecer los objetivos que queremos conseguir con nuestra propuesta didáctica nos ayudará a aplicar las actividades de manera más pertinente y eficaz; pensemos en un ejemplo concreto: si pedimos a los estudiantes que escriban un miniensayo de cuatro párrafos sobre la presencia de las mujeres en la literatura, hemos de pensar bien cuál es nuestra meta, qué queremos realmente que aprendan los estudiantes: ¿queremos que aprendan a redactar un miniensayo o que conozcan la discriminación que han sufrido las escritoras de la generación del 27? Si el objetivo es que conozcan a las mujeres que sufrieron ese olvido, el miniesayo es solo una forma posible de hacerlo, ya que también pueden alcanzarlo mediante documentales (verbigracia, "Las sin sombrero. Sin ellas la historia no está completa"¹); leyendo *cómics* como *Ellas iban sin sombrero*, (Sevilla, 2022)

¹ El Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (CNIIE) incluye en su riguroso Proyecto de *Las sinsombrero* (referencia completa en la bibliografía final) los tres documentales relacionados y, además, plantea un Proyecto educativo anual

o elaborando un *podcast* sobre estas mujeres que convivieron con Lorca, Dalí o Alberti y que realizaron un importante labor artística y literaria, por citar algunas de las posibles maneras. Todos serán validados si se consigue el objetivo de que el alumnado conozca a las mujeres del 27 y valore su indiscutible relevancia artística, sin olvidar que los diferentes lenguajes artísticos contribuirán tanto a un diseño universal del aprendizaje -habida cuenta de su variedad- como a dar buena cuenta de una generación de escritoras y escritores que mostraron una comunicación absoluta entre el cine, la literatura, la música y el arte. Por el contrario, si lo que realmente pretendemos es que aprenda a redactar un miniensayo y el tema es tan solo un pretexto, lo que nos interesa realmente como docentes no es que conozca la importancia de estas escritoras, sino que se desempeñe en la redacción. En este caso, no resultaría relevante el tema en particular, que pueden comprender o no, pues la meta es escribir un breve ensayo, y es para este objetivo para el que debemos ofrecer tantos apoyos como sea posible con el fin de que el estudiante consiga el objetivo. Podría suceder que, en algún momento, la meta sea escribir un miniensayo de cinco párrafos acerca de las mujeres olvidadas del 27; en ese caso, habría que considerar la dualidad de la meta: primero, tendríamos que asegurarnos de que conocen la relevancia del momento literario y la importancia de las escritoras estudiadas, pero también que asumen la dimensión de ese ninguneo, de esa ocultación a la que fueron sometidas, y de las razones por las que sucedió. Posteriormente, tendremos que asegurarnos de que

adaptado a la LOMCE y a los estándares de aprendizaje correspondientes con materiales de todo el interés que nos ha servido de apoyo, en parte, para elaborar esta Situación de Aprendizaje (véase en <https://leer.es/proyectos/las-sinsombrero/documentales-rtve/>).

comprenden cómo escribir un miniensayo de varios párrafos, para una vez conseguido, juntar ambos objetivos o propósitos.

A continuación, reproducimos un modelo de guion para el diseño de situaciones de aprendizaje, y procedemos a plantear reflexiones en torno a cada apartado, así como propuestas concretas para la asignatura de *Lengua castellana y Literatura* en el nivel de 4º de E.S.O. con la situación de aprendizaje titulada *La Generación del 27: una historia contada en masculino. Una situación de aprendizaje para 4º de la ESO*:

PLANTILLA PARA ELABORAR UNA SITUACIÓN DE APRENDIZAJE (SA)²	
CONTEXTUALIZACIÓN/JUSTIFICACIÓN	
Identificación/justificación	
<ul style="list-style-type: none">• Título:• Descripción-justificación/Centro de interés:• Relación entre las competencias claves trabajadas y los retos del siglo XXI/Objetivos de Desarrollo Sostenible	
Contexto formal	

² Adaptación realizada por los autores del modelo propuesto en: <https://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/servicios/recursos-pedagogicos/programacion-docente-lomloe/>. Como es lógico, cuando no se indica lo contrario, las tablas y gráficos son adaptaciones de elaboración propia.

<ul style="list-style-type: none">• Grupo: A• Perfil del alumnado:• Área, materia, nivel:• N.º de sesiones:• Fechas y secuenciación:• Espacios y recursos implicados
Contexto general/justificación:
<ul style="list-style-type: none">• vinculación con el contexto:• vinculación con posibles intereses y motivaciones del alumnado:<ul style="list-style-type: none">• Posible reto o problema que ha de resolverse o producto que ha de realizarse:
Evaluación general del proceso y desarrollo de la situación de aprendizaje
Observaciones:

3.2. Vinculación curricular

Toda situación de aprendizaje ha de ofrecer una clara vinculación con el currículo y con la programación general de la asignatura. Hemos de resaltar el modo en que las competencias específicas de cada área, que emanan del perfil de salida de la etapa, coadyuvan a replantear los diseños didácticos para el aula. Como unidad de programación, una situación de aprendizaje debe integrar los distintos elementos curriculares sobre los que se sustenta, entre ellos los saberes básicos (que son contenidos), pero que, más allá de su naturaleza conceptual, procedimental o actitudinal, tienen un enunciado que está dirigido hacia la adquisición de las competencias específicas. En este sentido, mientras que debe crearse un currículo entero en una unidad didáctica, una situación de aprendizaje no es una unidad didáctica porque no cuenta con todos los elementos del currículo; de hecho, una unidad didáctica se termina cuando finaliza el proceso de enseñanza-aprendizaje; en verdad, tanto la situación de aprendizaje como la unidad didáctica constituyen concreciones curriculares, pero -a pesar de que forman parte de la programación como conjunto de procesos de aprendizaje o unidades didácticas- la primera se relaciona con la ductilidad y contextualización de los procesos y la segunda, con la rigidez estructural de la totalidad de los aspectos curriculares.

Para este apartado, se propone la siguiente plantilla, de la que se irá dando cumplida respuesta:

CONCRECIÓN CURRICULAR	
Competencia(s) específica (s):	
Número	Descripción
Criterios de evaluación:	
Número	Descripción
Descriptorios de las competencias clave:	
Saberes básicos (contenidos declarativos -factuales y conceptuales-, procedimentales y actitudinales):	

Elementos transversales:

3.3. Contenidos

Los contenidos que se incluyen en este apartado son bastante generales, puesto que es un proyecto que se puede trabajar desde diferentes materias. De manera singular, los contenidos de esta situación de aprendizaje aparecen eminentemente en el bloque C del currículo, la educación literaria:

2. Lectura guiada. Lectura y comprensión de obras y fragmentos relevantes de la literatura del patrimonio literario nacional y universal del siglo XVIII hasta la actualidad, y de la literatura actual, inscritas en itinerarios temáticos o de género, que atraviesan épocas, contextos culturales y movimientos artísticos, atendiendo a los siguientes contenidos y estrategias: – Trayectoria de la literatura en español: Introducción a la prosa, el teatro y la poesía del siglo XVIII. Lectura comentada de textos ensayísticos y poéticos. Introducción a la literatura del siglo XIX: el Romanticismo español, el realismo y el naturalismo. Introducción a la literatura del siglo XX. Características generales. El modernismo, la generación del 98 y las vanguardias.

La generación del 27. Tendencias y autores más representativos de la literatura de posguerra.

– Análisis de la relación entre los elementos constitutivos de los distintos géneros literarios y la construcción del sentido de la obra. Análisis de los efectos de sus recursos expresivos en la recepción. –

Estrategias y modelos de construcción compartida de la interpretación de las obras, con la incorporación progresiva del metalenguaje específico: Participación activa en conversaciones literarias como una forma de diálogo libre con referencias a los textos literarios leídos y las propias experiencias personales de los alumnos. – Relación y comparación de los textos leídos con otros textos orales, escritos o multimodales, con otras manifestaciones artísticas y culturales y con las nuevas formas de ficción en función de temas, tópicos, estructuras y lenguajes. Elementos de continuidad y ruptura. – Estrategias para interpretar las obras y fragmentos literarios leídos de la literatura española del siglo XVIII hasta la actualidad a partir de la integración de los diferentes aspectos analizados y atendiendo a los valores culturales, éticos y estéticos presentes en los textos. – Lectura desde diferentes perspectivas. – Estrategias de utilización de información sociohistórica, cultural y artística básica para construir la interpretación de las obras literarias. – Procesos de indagación en torno a las obras leídas que promuevan el interés por construir la interpretación de las obras, atendiendo al género y el contexto en que fueron creadas, y establecer conexiones entre textos. – Lectura expresiva, dramatización y recitación de los textos, atendiendo a los procesos de comprensión, apropiación y oralización implicados: Lectura dramatizada de textos teatrales. Lectura y recitado de textos poéticos. – Creación de textos personales de intención literaria, en prosa y en verso, a partir de la apropiación de las convenciones del lenguaje literario y en referencia a modelos dados: Imitación, transformación y continuación de diferentes textos de intención literaria.

En cualquier caso, inspirados en los contenidos curriculares del nivel, se exponen a continuación una serie de contenidos divididos en bloques, y se propone una secuencia temporal que coincida con el final

de la segunda evaluación o el principio de la tercera (en torno a las dos últimas semanas de marzo o las dos primeras de abril del curso, en función de las vacaciones de Semana Santa). Los contenidos de la situación de aprendizaje, distribuidos por bloques, son los siguientes:

Bloque I: la Edad de Plata y la generación del 27: cima cultural

1.1. Datos históricos: el contexto histórico, observación atenta y reflexión crítica.

1.2. La Edad de Plata y contexto sociocultural de la generación del 27. Modernismo, generación del 98, novecentismo, vanguardias y 27. El contexto literario y las corrientes de pensamiento.

1.3. El grupo poético: procedencias y características comunes. Cómo nos han contado la historia.

1.4. Los poetas del 27: tendencias y obras. Tradición de la vanguardia y vanguardia de la tradición: la mirada de la modernidad sobre los autores del pasado.

Bloque II: Las Sinsombrero: mujeres y hombres, y viceversa

2.1. Reivindicación de mujeres importantes en la historia (escritoras, actrices, pintoras, escultoras...): la interdisciplinariedad y el cine.

2.2. Algunas mujeres del 27, y sus obras: Ernestina de Champourcín, Josefina de la Torre, Concha Méndez, María Teresa León, Rosa Chacel, Elena Fortún, Carmen Conde...

2. La relación entre las mujeres del 27 y los miembros masculinos de la generación: una historia compartida. Juntos y revueltos.

3.4. Competencias específicas; vinculación con las competencias clave y los criterios de evaluación

Sea como fuere, el aprendizaje se vertebra en torno a las competencias específicas, ya que estas comportan una relación pluridimensional tanto con las competencias clave como con los saberes básicos, los criterios de evaluación y los descriptores operativos de las competencias clave. En la situación de aprendizaje que nos ocupa, referimos las siguientes competencias específicas, que se relacionan con los descriptores especificados mediante siglas:

Competencia específica 2. Comprender e interpretar textos orales y multimodales, recogiendo el sentido general y la información más relevante, identificando el punto de vista y la intención del emisor y valorando su fiabilidad, su forma y su contenido, para construir conocimiento, para formarse opinión y para ensanchar las posibilidades de disfrute y ocio.

CCL2, CP2, STEM1, CD2, CD3, CPSAA4, CC3

Competencia específica 3. Producir textos orales y multimodales con fluidez, coherencia, cohesión y registro adecuado, atendiendo a las convenciones propias de los diferentes géneros discursivos, y participar en interacciones orales con actitud cooperativa y respetuosa, tanto para construir conocimiento y establecer vínculos personales como para intervenir de manera activa e informada en diferentes contextos sociales.

CCL1, CCL3, CCL5, CP2, STEM1, CD2, CD3, CC2, CE1

Competencia específica 4. Comprender, interpretar y valorar textos escritos, con sentido crítico y diferentes propósitos de lectura, reconociendo el sentido global y las ideas principales y secundarias, identificando la intención del emisor, reflexionando sobre el contenido y la forma y evaluando su calidad y fiabilidad, para dar respuesta a necesidades e intereses comunicativos diversos y para construir conocimiento.

CCL2, CCL3, CCL5, CP2, STEM4, CD1, CPSAA4, CC3

Competencia específica 7. Seleccionar y leer de manera progresivamente autónoma obras diversas como fuente de placer y conocimiento, configurando un itinerario lector que evolucione en cuanto a diversidad, complejidad y calidad de las obras, y compartir experiencias de lectura, para construir la propia identidad lectora y para disfrutar de la dimensión social de la lectura.

CCL1, CCL4, CD3, CPSAA1, CCEC1, CCEC2, CCEC3

Competencia específica 8. Leer, interpretar y valorar obras o fragmentos literarios del patrimonio nacional y universal, utilizando un metalenguaje específico y movilizándolo la experiencia biográfica y los conocimientos literarios y culturales que permiten establecer vínculos entre textos diversos y con otras manifestaciones artísticas, para conformar un mapa cultural, para ensanchar las posibilidades de disfrute de la literatura y para crear textos de intención literaria.

CCL1, CCL4, CC1, CCEC1, CCEC2, CCEC3, CCEC4

A su vez, las competencias específicas dinamizadas en esta situación de aprendizaje se relacionan directamente con los criterios de evaluación 2.1., 2.2., 3.1. 3.2., 4.1., 4.2., 7.1., 7.2., 8.1. 8.2., de suerte que el

aprendizaje competencial se identifica con una evaluación igualmente competencial; sin duda, otro de los hallazgos de las situaciones de aprendizaje pasa por diseñar la enseñanza y su evaluación desde concepciones contextualizadas y significativas.

Asimismo, las situaciones de aprendizaje incorporan los elementos transversales enmarcados en la legislación educativa; en el caso de la situación de aprendizaje que aportamos, se pueden mencionar los siguientes:

Comprensión lectora: Deben leer individualmente distintas informaciones sobre las mujeres de la Edad de Plata y otros autores del 27, seleccionando dicha información y poniéndola en común con el resto de sus compañeros. Además de leer fragmentos o poemas de la época.

Expresión oral y escrita: Deben extraer las ideas principales de diferentes tipos de materiales y soportes; además, han de compartirlo con los compañeros. Previamente, escribirán un guion, ordenando las ideas para la exposición en el aula.

Comunicación audiovisual y TIC: Utilización de *padlet* para presentar la información de manera panorámica en un portafolio digital, programas para hacer presentaciones como *Power Point*, *Canva*, *Genially*, *Prezi*... y a través de la grabación y edición con *Audacity* para los poemas y/o textos.

Educación emocional y valores: Respeto a las diversas opiniones de los compañeros y valoración del texto literario en su dimensión emocional a través de los poemas.

Fomento de la creatividad y del espíritu científico: la creatividad se incorporará en las exposiciones en grupo; el espíritu científico se verá

reflejado en el rigor del planteamiento de sus ideas, en el espíritu crítico y el cotejo con fuentes fidedignas y de calidad

3.5. Desarrollo metodológico. Fijar el marco de actuación docente

Si tenemos en cuenta el marco general de intervención, hemos de plantearnos como paso previo a su diseño el hecho de que nuestras secuencias didácticas se ajusten a la enseñanza de competencias; permitan el aprendizaje de competencias; favorezcan ambientes que estimulen el aprendizaje competencial; o de qué manera los nuevos recursos digitales inciden en la aplicación de este tipo de aprendizaje. Resulta obvio que, como docentes, deberíamos ser capaces de atender estas cuestiones, no solo porque ellas se encuentran en la base de la mayoría de los procesos de renovación educativa que se están propugnando en la actualidad, sino también porque esas respuestas nos indicarían qué tipo de metodologías son las más adecuadas de acuerdo con las respuestas que se ofrezcan para lograr un aprendizaje realmente eficaz.

En este sentido, nos parecen pertinentes las palabras de Amparo Fernández March (2006) cuando, al abordar la transformación que el aprendizaje por competencias supone en la cultura educativa dominante, señala:

En este proceso, especial importancia va a tener la adaptación de los programas antiguos por objetivos (en muchos casos sólo programas de contenidos disciplinares) a programas por competencias y la subordinación de los contenidos disciplinares a dichas competencias que, conceptualmente, son un "saber hacer complejo e integrador" (Lasnier, 2000), lo que implicará un modo

absolutamente distinto de organización curricular, al mismo tiempo que un cambio sustancial en los métodos de enseñanza y aprendizaje que, en esta nueva situación, pasan de ser generalmente centrados en el profesor a tener que centrarse en los estudiantes, buscando situaciones de aprendizaje contextualizadas, complejas, focalizadas en el desarrollo en los estudiantes de la capacidad de aplicación y resolución de problemas lo más reales posibles. (p. 40)

Por otro lado, en tanto en cuanto hemos asumido como estrategia didáctica el desarrollo de situaciones de aprendizaje complejas como fórmula para abordar los procesos de enseñanza y aprendizaje desde un enfoque competencial, hemos de tener en consideración no solo los diferentes tipos de situación que podemos implementar, sino también el tipo de desempeños competentes que queremos trabajar con dichas situaciones con el fin de alcanzar las competencias específicas que hemos programado promover con nuestro alumnado.

En cuanto a este extremo, nos parece pertinente a la hora de estructurar nuestra situación tener en consideración el hecho de que, como apunta Xavier Roegiers (2008), existen dos tipos de aprendizajes: los aprendizajes puntuales o recursos y los aprendizajes que surgen de la integración y aplicación de los recursos, así como que cada uno estos tipos da lugar a una tipología específica de situación de aprendizaje. En una línea semejante, podríamos afirmar que se expresan los postulados del denominado aprendizaje por tareas cuando plantean la existencia de unas tareas facilitadoras que persiguen la capacitación para resolver otras tareas finales (Sánchez y Solano, 2019). En ambos casos, parece pertinente considerar la existencia de tipos de actuaciones diferenciadas

que darán lugar a situaciones de aprendizaje diferentes, aunque dependientes y complementarias; nos referimos, por una parte, a aquellas que tienen que ver con el descubrimiento y adquisición por parte de alumnado de ciertos recursos y, por otra, a las que requerirán de la incorporación de recursos con el fin de dinamizar la(s) competencia(s) que se encuentra(n) en la base de la propuesta formativa general.

Cuando hemos planteado la realización de un proyecto como metodología de trabajo, hemos asumido la existencia de los dos tipos de situaciones de aprendizaje reseñadas, cada una de las cuales implica un cierto *desempeño competente* de acuerdo con las categorías de acciones que se pueden plantear en ellas y, por lo tanto, con la dinamización de competencias distintas.

Para la concreción metodológica, se propone la siguiente plantilla:

CONCRECIÓN METODOLÓGICA
<p>Metodología de trabajo:</p> <p>El docente o equipo docente responsable de la aplicación de esta situación de aprendizaje deberá ajustar este apartado conforme a lo que haya establecido en el apartado de fundamentos metodológicos de la PD.</p>
<p>Agrupamientos (asamblea, individual, trabajo en grupo cooperativos...):</p>

Recursos (materiales, aplicaciones, dispositivos...):
Espacios (macro, meso, micro, virtual):
Cronograma de trabajo. Se establecerá una planificación temporal de las sesiones ubicadas en el espacio y en el tiempo

Como ya se dijo, esta situación de aprendizaje tendría lugar a finales de la segunda evaluación, principios de la tercera, y podría organizarse en torno a dos semanas, en unas ocho sesiones. No obstante, se plantean tareas y actividades representativas de una articulación total. En cuanto a los agrupamientos, recursos y espacios, se comprobará enseguida que se persiguen la riqueza y la variedad, potenciando la apuesta por metodologías activas que fomenten el trabajo en grupo mediante técnicas colaborativas (uno de los problemas más habituales se presenta al organizar la clase en grupos sin técnicas concretas para articular verdaderamente las metodologías activas); a continuación, exponemos la situación de aprendizaje, concretamente, mediante una metodología del aprendizaje basado en proyectos.

4-. LA GENERACIÓN DEL 27: UNA HISTORIA CONTADA EN MASCULINO. UNA SITUACIÓN DE APRENDIZAJE PARA 4º DE LA ESO

“Por qué no podemos ser nosotras, sencillamente, ¿sin más? No tener nombre, ni tierra, no ser de nada ni de nadie, ser nuestras, como son blancos los poemas o azules los lirios”.

Ernestina de Champourcín

Como hemos señalado anteriormente, al diseñar una situación de aprendizaje, hemos de tener presente que a través de esta unidad de programación se perseguirá que el alumno construya, modifique o module conocimientos que se le presentarán contextualizados y desarrolle, al mismo tiempo y en relación con ellos, determinadas competencias específicas situadas; de manera que en ella el contenido disciplinar, cuya adquisición se llevará a cabo, dejará de ser el único fin, para ponerse al servicio del desarrollo de las competencias, verdadero objetivo de la intervención docente. Todo ello se unirá a las obligaciones de atender ciertas prescripciones curriculares y de vincular las diferentes actividades con los intereses, motivaciones y capacidades del alumnado mientras que se enfatizan formas de abordar los llamados grandes retos del siglo XXI o los ODS, la serie de objetivos globales que, promovidos por la ONU, definen el mundo al que, como ciudadanos democráticos, deberíamos aspirar.

Estructura y puesta en marcha de la nuestra propuesta didáctica a partir de la metodología elegida: ABP (Aprendizaje Basado en Proyectos)

Como marco metodológico sobre el que vamos a diseñar nuestra situación de aprendizaje, hemos seleccionado el establecido por la metodología denominada ABP. Se trata de un método de aprendizaje activo que parte de una pregunta guía para estimular la puesta en marcha de una serie de situaciones de aprendizaje parciales hasta llegar a la realización de un producto, proceso que permite al alumno adquirir conocimientos y desarrollar competencias a través de situaciones contextualizadas y relacionadas con la vida real. Este método de trabajo

permite, además de incluir elementos de otras metodologías, utilizar de forma fluida diferentes técnicas de trabajo activo (trabajo cooperativo, *Visual Thinking...*). Seguiremos como referencia para el desarrollo de esta propuesta metodológica el libro *Metodologías para una educación innovadora. Casos prácticos. Aplicación práctica en nuevos espacios para el aprendizaje* (Hilario et al. 2022).

Para la aplicación de esta metodología, existen dos tipos de diseño posible: el llamado diseño iterativo y el denominado diseño retrospectivo. En el primero, se exploran las posibilidades para dar respuesta a una pregunta, problema o reto, de suerte que el resultado no se encuentra, pues, predefinido ni preestablecido por el docente, sino que se va modulando sobre la secuencia de actividades; sin embargo, el segundo aspira a conseguir un producto que responda a una serie de características y que permita afrontar la pregunta que ha iniciado el proyecto.

En nuestro caso, vamos a seguir el segundo, puesto que la meta será elaborar una exposición virtual (mediante la creación de un *blog* o un *padlet* generado a tal efecto) sobre los autores y autoras de la Generación del 27, dentro de la cual se incluyan, como elemento relevante, una galería de fotos y dibujos y una fonoteca que incluya *podcasts* explicativos y textos leídos tanto por los propios autores como por los alumnos participantes en el proyecto.

De forma esquemática las situaciones de aprendizaje que se van generar alrededor de nuestro proyecto responden a las siguientes actuaciones (figura 1):



https://formacion.intef.es/pluginfile.php/88082/mod_imsdp/content/9/el_abp_sus_pasos_y_la_evaluacion.html

Figura 1

Pregunta guía y marco contextualizador

La pregunta que guiará todo el proceso será la siguiente: ¿Ha sido la historia de la Generación del 27 una historia contada en masculino?

A veces podemos crear, como refuerzo para la pregunta guía planteada, en el proceso que define el proyecto, y a modo de estímulo para el trabajo que vamos a desempeñar, un cierto escenario mediante el cual estableceremos un contexto motivador para el problema, caso o proyecto que nos proponemos llevar a cabo. Este tipo de marcos incluyen fórmulas muy diversas, por ejemplo, podemos plantear a los estudiantes qué función, rol o perfil profesional asumir para resolver el problema (p. ej.: eres (sois) un periodista, una científica...). A menudo, el propio problema sugerido puede llevar un objeto de información que los introduce en el contexto del problema mismo; podría tratarse de una noticia en un periódico, un vídeo subido a *TikTok*, un grafiti, una imagen

extraña o un poema que acaban de descubrir en una carpeta, entre otras muchas posibilidades. Este tipo de objetos informativos no tiene por qué contener en sí el problema ni tampoco necesariamente pistas que orienten sobre el problema, ya que puede ser únicamente un elemento contextualizador o motivador con el fin de generar una necesidad o estímulo de aprendizaje. Recordemos que uno de los principios DUA es el de la motivación y el compromiso, y que, como señala Eva Teba (2022), su desarrollo se relaciona con un mejor anclaje y procesamiento cognitivo de la información, estimulando en la memoria de trabajo, su codificación, su almacenamiento e —incluso— su recuperación desde la memoria a largo plazo para volver a transferir dicho conocimiento a nuevas situaciones. La creación de este tipo de marcos, junto con la asunción de centros de interés, favorece/genera espacios de participación y cooperación.

En nuestro caso, el escenario en el que se enmarca nuestro trabajo va a ser la siguiente la fotografía encontrada por una antigua alumna del centro cuyo trabajo de periodista le exige solicitar ayuda para llevar a cabo una exposición sobre la Generación del 27 que explore la realidad que se esconde detrás de esta fotografía. La petición de esta antigua alumna ahora periodista podría expresarse así:

Queridos compañeros y compañeras del insti:

Me llamo M.P.G y os escribo para pedir os ayuda y colaboración. Siempre he sentido, desde que lo estudié en mi clase de Literatura, una especial debilidad por la poesía de Federico García Lorca y por la de otros autores de la generación del 27, a la que pertenece. Ya sabéis: Alberti, Dámaso Alonso, Salinas, Jorge Guillén... Siempre me pregunté por qué no había ninguna mujer entre ellos, pero, bueno, era algo normal, pues apenas

había mujeres entre los escritores canónicos que nos hacían aprender. Hace unos meses, vi un documental en la tele sobre la pintora Maruja Mallo y me llamó mucho esta anécdota que contó: "Un día se nos ocurrió a Federico, a Dalí, a Margarita Manso, que era estudiante de Bellas Artes, y a mí quitarnos el sombrero porque decíamos: 'parece que estamos congestionando las ideas' y, atravesando la Puerta del Sol, nos apedrearon llamándonos de todo [...] ahhh, nos llamaron maricones por no llevar sombrero, se comprende que Madrid vio en eso como un gesto rebelde y por otro lado narcisista [...]. Yo me acuerdo de que salía de mi casa con mi abrigo de piel de nutria y salían al balcón a ver si era verdad que yo no llevaba sombrero llevando nutria". Más allá de lo flipante que es que a uno lo apedreen por quitarse el sombrero, me llamó la atención descubrir algo que, aunque era totalmente normal, nunca había imaginado: mi admirado Lorca con su amigo Dalí paseando por Madrid, junto a dos amigas artistas, provocando a la multitud. Nunca nos habían hablado de estas amistades. Seguí con mis cosas, pero esa idea seguía rondándome por la cabeza, cuando el otro día descubrí esta foto en la que se ve entre otros a Lorca, Alberti, Miguel Hernández, Pablo Neruda, así como a un grupo de amigos, pero también de amigas artistas y escritoras. Fue el estímulo que necesitaba para ponerme manos a la obra e investigar si a la historia de grupo literario no le falta la parte femenina. Me encantaría que hiciéramos este trabajo juntos, así que le he pedido a vuestro profesor que os lo proponga y, así, entre todos y todas podamos dar a conocer este maravilloso grupo de escritoras y escritores no como nos lo han mostrado hasta hora, sino como era en realidad. Creo que ellas se lo merecen.

P.D.: Os adjunto la foto, no tiene desperdicio. Abrazos.



Fotografía del cartel anunciador del documental *Las Sinsombrero*, dirigido por Tánia Serrana Torres, Tania Balló y Manuel Jiménez y estrenado en 2015.

Sobre la citada foto y su contenido girará una parte importante de las actividades y tareas que conforman la situación de aprendizaje a modo de propuesta didáctica. Mediante ellas, abordaremos los contenidos referidos a la generación del 27, así como todos los elementos señalados en el apartado de concreción curricular que planteamos más arriba como parte del diseño del guion pedagógico elaborado para este proyecto.

Actividad inicial. Recordar

Como señala Vygotsky (2006), todo proceso de aprendizaje debe construirse desde la zona de desarrollo próximo (ZDP), es decir, que es necesario atender la relación entre aquello de lo que partimos y aquello que podemos llegar a alcanzar potencialmente a partir de lo anterior. Por ello, toda secuencia de aprendizaje significativo debe partir de lo que sabemos; en este sentido, Bloom (1956) en su famosa taxonomía, al categorizar las acciones que determinan los aprendizajes, sitúa la acción de recordar como uno de los procesos cognitivos imprescindibles. Saber de dónde partimos es, pues, un elemento irrenunciable. Recordemos cómo el perfil de salida curricular no hace sino responder, de manera general, a este principio pedagógico. Por otro lado, al plantearnos el diseño de una situación de aprendizaje, hemos de tener en cuenta que, como señala Jean Piaget (1976), durante el acceso a nuevos conocimientos se pone en marcha una dialéctica que se desarrolla continuamente entre lo que una persona ya conoce, su experiencia, y la situación en la que construye esos nuevos conocimientos. Es importante tener en cuenta aquí que tanto las destrezas como los posibles preconceptos pueden proceder de lo que Jonnaert et al (2008) denominan *conocimientos endógenos*, adquiridos por las diferentes personas fuera del centro educativo y que, a veces, pueden no solo situarse en un ámbito muy distante de los conocimientos escolares descritos en los programas de estudio, sino incluso entrar en conflicto con ellos.

De acuerdo con ello, al establecer la secuencia de actuaciones que configurarán la situación de aprendizaje resulta necesario plantear como actividades iniciales aquellas que permitan, en primer lugar,

conocer los recursos con los que cuenta el alumnado para afrontar el desempeño competente que se va a trabajar y, seguidamente, hacer aflorar preconceptos y posibles errores conceptuales sobre los contenidos que pueda poseer el alumnado. No olvidemos que la existencia de estos posibles preconceptos erróneos puede contaminar la correcta adquisición de los nuevos aprendizajes, entorpeciendo y distorsionando todo el proceso. Del mismo modo, recordemos que hay conceptos básicos que son imprescindibles para los nuevos aprendizajes y que el alumnado puede tenerlos mal asimilados o contaminados por significados distorsionadores procedentes de un ámbito no académico. Como esta situación será variable entre los alumnos del grupo clase, clarificar estos errores es importante para iniciar aprendizajes bien fundamentados y de manera homogénea.

Uno de los recursos que podemos utilizar para realizar este primer acercamiento del alumnado es el de las llamadas rutinas o destrezas de pensamiento, pues ofrecen un marco de intervención pertinente con los planteamientos didácticos por cuanto permiten al alumnado gestionar sus conocimientos, así como reflexionar y razonar acerca de lo que conocen (Decastro, 2012). Las destrezas, en tanto que procesos mentales, cognitivos y estratégicos que utilizamos para resolver problemas y promover habilidades de pensamiento crítico, permitirán al alumnado desarrollar habilidades que incluyen teorizar, predecir, evaluar, recordar y organizar el pensamiento, por lo que contribuirán a mejorar el aprendizaje participativo y competencial de los alumnos.

Se plantean, pues, las siguientes rutinas de pensamiento para la situación de aprendizaje:

1ª rutina de pensamiento: *Nube de palabras*: Cita cinco escritores del 27 que recuerdes. Herramienta digital: *Mentimeter*.

2ª rutina de pensamiento: *Veo, pienso, pregunto*.

Tras observar la foto en la que aparecen miembros de la generación del 27 y que ha servido para establecer el marco general de actuación, de forma individual los alumnos deberán completar el siguiente organizador gráfico, teniendo en cuenta los resultados de la actividad anterior.

El modo en que funciona esta rutina de pensamiento elegida es muy sencillo: frente a una imagen o un texto, el alumno debe anotar de forma individual en las tablas (figura 2) entregadas a tal efecto:

- lo que ve: anota lo que ve (sin interpretaciones),
- lo que piensa: las ideas que le sugiere aquello que ve o lee,
- y las preguntas que le vienen a la mente ante lo que ve o lee.

VEO-PIENSO-ME -PREGUNTO		
Veo	Pienso	Pregunto

FIGURA 2

Una vez terminada la actividad anterior, se lleva cabo la puesta en común, en la que cada uno justifica su percepción. Esta segunda actividad nos permite evidenciar las distintas percepciones de una misma realidad y exponer (corregir posibles errores conceptuales) algunas de las cuestiones sobre las que vamos a trabajar durante las próximas sesiones.

Esto irá unido, a las obligaciones de atender ciertas prescripciones curriculares y de vincular las diferentes actividades con los intereses, motivaciones y capacidades del alumnado, al tiempo que se refuerzan formas de abordar los llamados grandes retos del siglo XXI o los ODS, esa serie de objetivos globales que, promovidos por la ONU, definen el mundo al que como ciudadanos democráticos deberíamos aspirar.

Primera situación de aprendizaje posibilitadora: Búsqueda y procesamiento de la información. Comprender y analizar

Antes de seguir adelante, hemos de señalar que otra de las decisiones fundamentales para diseñar nuestra situación de aprendizaje radica en el tipo de estrategia de trabajo que vamos a utilizar, y preguntarnos si será individual, competitiva o cooperativa; o si vamos a servirnos de las tres. Esta decisión es importante por cuanto tiene repercusiones en diversos ámbitos como, por ejemplo, en el modo en que se organiza y distribuye el espacio, en el uso de determinadas herramientas o técnicas o en el tipo de evaluación que apliquemos.

Como sabemos, el aprendizaje cooperativo es una de las prácticas educativas inherentes a la metodología del aprendizaje basado en

proyectos; asimismo, la relación de los principios, pautas y puntos de verificación del DUA con el aprendizaje cooperativo resulta especialmente relevante. De hecho, este tipo de actuación no solo potencia la interdependencia positiva que caracteriza este tipo de actuación, sino que fomenta también la responsabilidad individual a la vez que facilita muchos de los puntos que definen las practicas DUA, al potenciar las ayudas mutuas y el aprendizaje social, reducir la sensación de inseguridad y las distracciones o llamar a la interacción estimulante y simultánea, entre otras posibilidades. Sin embargo, aunque la implantación de la LOMLOE supone un empuje de este tipo de planteamiento colaborativo, la actividad cooperativa se sigue asimilando a trabajar en grupo, sin más; como si fueran realidades sinonímicas, y no lo son. Ciertamente el trabajo en equipo es la base del trabajo cooperativo, pero no todo conjunto de personas, por el mero hecho de agruparse en pos de algo, trabaja de forma cooperativa. Una de las claves de nuestro trabajo como docentes será dar el paso desde el simple agrupamiento al desempeño colaborativo. Un modo de lograrlo lo encontramos en el uso de las llamadas técnicas de trabajo cooperativo formales e informales. Su inclusión en nuestras situaciones de aprendizaje permitirá que, como señalaba Pere Pujolàs, puedan “aprender juntos alumnos diferentes” (citado por Reba, 2022).

Otra de las claves del proyecto está en la configuración de los grupos. Como sabemos, el grupo cooperativo implica que los alumnos deben ser conscientes de lo que conlleva realmente trabajar juntos y del modo en que dicha colaboración debe incidir en la mejora del trabajo realizado. Cada miembro del grupo debe asumir responsabilidades, pero también exigirlas a los demás. En el aprendizaje cooperativo, el resultado debe superar con creces la suma de las capacidades de sus miembros.

Formalmente, los grupos tendrán un máximo de cuatro miembros y el criterio básico de composición será el de la máxima heterogeneidad en rendimiento-nivel de razonamiento, etnia, género, necesidades especiales de apoyo educativo, etc. Conviene recordar a este respecto que una de las metas del DUA y uno de los grandes desafíos de nuestra labor es la de atender adecuadamente la diversidad, pero desde la idea de que esta diversidad redunde en el enriquecimiento de todos, y no en un lastre o en una dificultad añadida. Obviamente, para lograrlo, al diseñar las actividades de cada situación educativa, una de nuestras prioridades ha de ser la de reducir las barreras (físicas, sensoriales, emocionales o cognitivas) entre el aprendizaje y el alumnado participante; en este sentido, utilizar instrumentos como las matrices de programación puede resultar un medio eficaz de abordarlo. No en vano, este tipo de instrumento de programación tiene como finalidad contribuir a la personalización de los aprendizajes y, para ello, relaciona dos modelos pedagógicos clave: las inteligencias múltiples y los procesos cognitivos clasificados en la taxonomía del aprendizaje de Bloom (1956). Del cruce de ambos, se obtiene una matriz de cuarenta y ocho casillas que permite crear distintas actividades de un modo coordinado, ya que, por un lado, las inteligencias orientan el "estilo" de aprendizaje de cada actividad y, con ello, promueve el uso de tal o cual tipo de materiales; mientras que los verbos de Bloom muestran el objetivo y, por tanto, señalan la evaluación y las estrategias cognitivas necesarias de un modo expreso.

Para llevar a cabo esta primera tarea o situación de aprendizaje posibilitadora, además de utilizar en parte la metodología del aula invertida, aplicaremos alguna de las técnicas cooperativas conocidas. Así, en un primer momento, de acuerdo con los planteamientos de la

metodología utilizada, solicitaremos al alumnado que visione en casa o en la biblioteca de forma individual el documental titulado *Las Sinsombrero: Sin ellas la historia no está completa*.

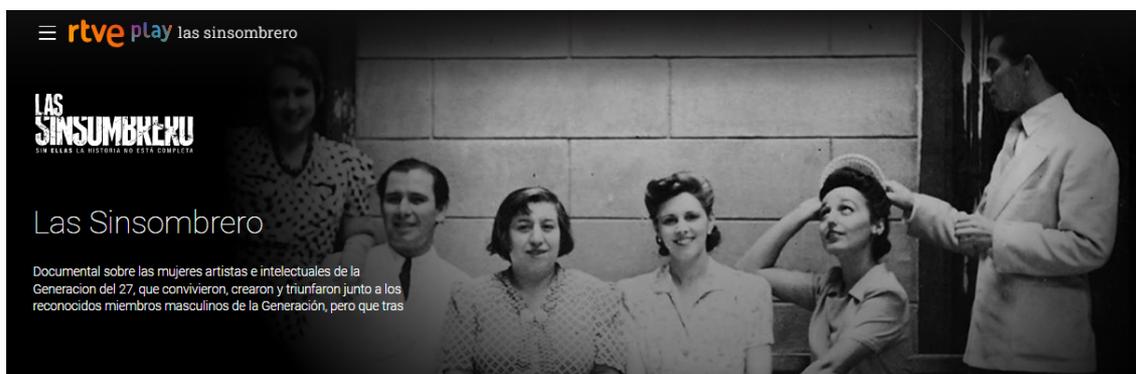


Imagen de RTVE ([Las Sinsombrero - Documental sobre igualdad en RTVE Play](#))

Y se les solicitará que propongan varias preguntas o cuestiones sobre su contenido. Asimismo, se les indicará que, por una parte, las preguntas han de ser claras y evitar en todo momento la ambigüedad; y por otra, que deben responder a las siguientes tipologías, en virtud de la variedad metodología que propugna el DUA:

- Responder con un sí o un no (p.ej. ¿Irlanda pertenece a la Unión Europea?)
- Responder con un concepto, fecha, número, etc. del tema (p.ej.: ¿en qué año Cristóbal Colón descubrió América?)
- Definir o explicar un concepto (p.ej.: ¿qué significa la palabra geografía?)

-
- Corregir un error (p.ej.: el agua hierve a 85°C)

Una vez redactadas las preguntas, las incorporarán al muro interactivo (*Padlet*) que se ha configurado como portfolio del grupo-clase. Los llamados muros interactivos, como los que podemos generar con la aplicación *Padlet*, resultan una herramienta de gran utilidad para el desarrollo de procesos cooperativos de distinta índole; pensemos, por ejemplo, en la presentación y comentarios de libros, en la posibilidad de compartir los resultados de debates sobre un tema o plantear rutinas de pensamiento y billetes de salida o, como en el caso que nos ocupa, recopilar información sobre el desarrollo de un proyecto. Entronca esta función, además, con otro elemento importante en cualquier proyecto: el llamado portfolio de evidencias y su uso como herramienta didáctica. Incorporado a nuestro proyecto mediante las aplicaciones interactivas señaladas, el portfolio de evidencias nos permitirá no solo dejar constancia de los objetivos que deseamos alcanzar con las situaciones desarrolladas y que los alumnos los conozcan, sino también contribuir a que todos los implicados en el desarrollo del proyecto conozcan cómo avanza y reflexionen sobre el trabajo y los resultados obtenidos.



Antes de iniciar el trabajo grupal, y con el fin de reforzar el principio de la responsabilidad individual y grupal, conviene siempre asignar roles a los distintos miembros del grupo y establecer de manera consensuada un conjunto de normas de funcionamiento con el compromiso de su cumplimiento por todos y todas.

Una vez formados los grupos (podemos utilizar el nombre de cada uno a modo de refuerzo para algunos contenidos; en nuestro caso, dado que los nombres de los miembros masculinos del grupo del 27 son mucho más conocidos, decidimos, como vemos en la figura anterior, que cada uno de los grupos de trabajo asumiera el nombre de una de las escritoras del grupo cuya obra íbamos a conocer con cierta profundidad), iniciamos el trabajo que define la primera situación de aprendizaje en el aula. La consigna es que cada grupo suba al porfolio grupal una serie de preguntas sobre el documental acerca de las escritoras del 27, visionado fuera de clase. Para la realización de esta tarea, aplicamos la técnica cooperativa de *lápices al centro* y, así, los miembros de cada grupo presentarán sus preguntas uno por uno, sin que durante la exposición de

las mismas ninguno escriba nada, solo escuche atentamente. Una vez oídas todas las preguntas, se iniciará un debate y se seleccionarán aquellas que una mayoría considere de mayor interés para el acceso a la información contenida en el documental de RTVE. A continuación, cada grupo subirá esas preguntas consensuadas al *padlet* del grupo. El paso siguiente será pedir a los grupos que respondan las preguntas de los otros grupos. Para ello, utilizaremos la técnica del *folio giratorio*. En un primer momento, un alumno del grupo escribirá las respuestas a las preguntas en un folio, en un tiempo marcado por el profesor. Durante este tiempo, los alumnos no pueden hablar entre ellos; una vez que el tiempo ha terminado, pasará el folio a un compañero, quien leerá las respuestas y las completará con sus aportaciones; así sucesivamente, hasta el último de los miembros del grupo. El último en responder hará las veces de secretario del grupo y leerá las respuestas. A continuación, todos copiarán las respuestas que se han elaborado de forma colectiva y, si hay alguna discrepancia, se plantea para debatir.

Cada grupo subirá estas respuestas consensuadas al muro interactivo (*padlet*). Una vez que están todas las preguntas incorporadas, se proyectará el muro interactivo o portfolio digital y el portavoz de cada grupo leerá en voz alta las respuestas como representante de su grupo. Los alumnos del grupo que ha hecho las preguntas serán, junto con el profesor, los que valorarán las respuestas, otorgando a cada una de ellas un valor. El portavoz apuntará la nota del grupo en la parte superior derecha de la hoja y se la dará corregida al profesor. Se hará lo mismo con el resto de los grupos. El profesor sólo supervisará que las preguntas estén bien formuladas y que las respuestas y su puntuación sean correctas.

Uno de los elementos fundamentales en la aplicación de situaciones de aprendizaje es, sin duda, la evaluación. Ya sea como retroalimentación, valoración, revisión para corregir errores y reajustar, comprobación, ratificación o calificación. La evaluación es uno de los elementos básicos de todo desempeño. En este sentido, cada una de las acciones o situación de aprendizaje habrá de implicar una acción evaluativa. Si tenemos en cuenta que esta primera actuación supone la necesaria adquisición de una serie de conocimientos, la comprobación de los contenidos adquiridos mediante alguna prueba de constatación de conocimientos, así como la revisión del portafolio, se nos antojan actividades imprescindibles.

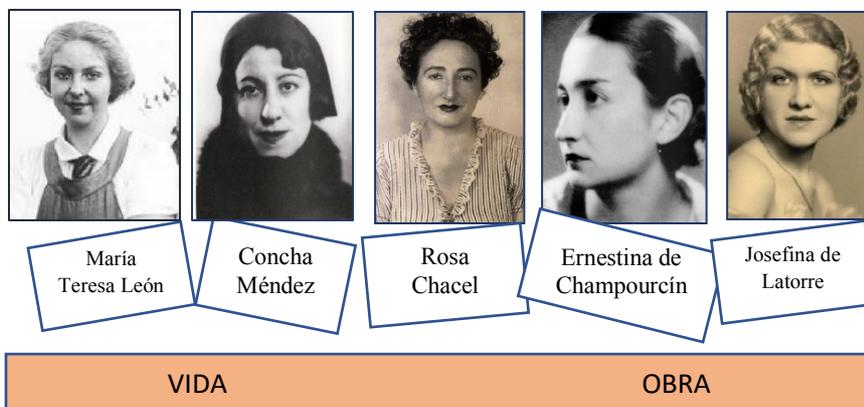
Como actividad final de esta fase, los grupos deberán responder justificadamente a la pregunta con la que se inició el proyecto: ¿Ha sido la historia de la Generación del 27 una historia contada en masculino? La respuesta deberá constituir un miniensayo de tres o cuatro párrafos. Esta actividad nos permitirá, además de evaluar el grado de conocimientos sobre el tema que el alumnado ha alcanzado, comprobar el dominio de este tipo de textos, ya trabajados anteriormente.

Segunda situación de aprendizaje posibilitadora: selección de la información y diseño de la propuesta sobre las autoras seleccionadas. Análisis y comprensión

Una vez que hemos conocido que existió un grupo de mujeres que hizo su irrupción en el mundo intelectual alrededor de 1927 de una manera nunca vista hasta entonces y que, incomprendidas por la sociedad de su tiempo, todas ellas contribuyeron de un modo u otro, incluso desde el exilio, al crecimiento de sus respectivas disciplinas, el

siguiente paso es fijar la nómina de estas escritoras, puesto que será sobre esta, sobre la que vamos a diseñar la propuesta para darlas a conocer y el apartado correspondiente a cada una de ellas en la posterior exposición. Conocer la vida y profundizar en la obra de Ernestina de Champourcín, María Teresa León, Concha Méndez, Rosa Chacel, Josefina de la Torre, Margarita Manso como algunas de las representantes de este grupo de creadoras sinsombreristas que con su obra y actitud vital desafiaron, en la primera mitad del siglo XX, los prejuicios contra las mujeres artistas es el siguiente paso de nuestro proyecto.

Para ello, vamos a utilizar la técnica del grupo de expertos. Su aplicación es sencilla: dividiremos, mediante numeración, cada uno de los grupos base en tantos grupos como miembros los conforman, cuatro en nuestro caso. A continuación, se le adjudicará a cada uno de estos grupos de expertos el nombre de una escritora del 27: Rosa Chacel, Josefina de la Torre, Concha Méndez, Ernestina de Champourcín y María Teresa León, y se les entregará un documento en el que figuran estas escritoras y las consignas de lo que han de realizar.



A continuación, se les indicará que cada grupo de expertos deberá centrar su trabajo en la escritora adjudicada, y que tratará de estudiar su vida y obra, así como obtener material gráfico sobre cada una de ellas. Cada miembro del grupo de experto sobre una autora en particular buscará información, analizará y preparará el tema con el material que se le ha facilitado o con el que haya buscado. A continuación, se les facilitarán una serie de enlaces a algunas de las bibliotecas digitales (*Europeana*, *Hispana*, *Biblioteca Virtual de Patrimonio Bibliográfico*, *Biblioteca Virtual de Prensa Histórica*, *Biblioteca Digital Hispánica*, *Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes*) mediante los cuales cada grupo de expertos podrá seleccionar información relacionada con las vidas de estas escritoras y conocer los textos cuyos versos utilizarán para llevar a cabo la antología sonora con la que se cerrará este proyecto. Como apoyo a esta actividad, puede ofrecérsele a los alumnos una batería de preguntas sobre elementos biográficos relevantes y acerca de las peculiaridades que presentan las obras.

Una vez finalizada esta fase, los miembros de cada grupo de expertos pondrán en común la información recabada, plantearán dudas y expondrán las posibles lagunas que deben ser completadas, sobre el tema, por el profesor. A continuación, cada uno de los expertos se reintegra a su grupo base. Por turnos, cada uno de ellos informará a sus compañeros sobre lo aprendido. De esta manera, todos los miembros del grupo tendrán información sobre todas las autoras trabajadas.

Como evaluación formativa, aplicaremos la técnica de los *exit ticket* o "billetes de salida". Se trata de un sencillo instrumento de control que nos permite llevar a cabo, durante los últimos minutos de la clase,

una rutina que puede servirnos para que el alumnado realice un ejercicio de reflexión acerca de lo que han aprendido sobre el tema, compruebe su capacidad de síntesis, conozca si tiene dudas sobre alguna cuestión, evalúe contenidos concretos y, a nosotros como docentes, nos puede permitir recibir alguna retroalimentación sobre lo que ha podido resultar más complicado durante la sesión. En este proyecto, utilizaremos como herramienta para su aplicación el *padlet* que nos sirve de portfolio grupal.



<https://padlet.com/philariosilva/grupos-la-generaci-n-del-27-tambi-n-en-femenino-4p4fn4fdlgqlbdq3>

Tercera situación de aprendizaje. Diseño del medio mediante el cual se difundirá la obra de las escritoras trabajadas. Aplicación y creación

La siguiente fase del proyecto se incardina en la aplicación de lo aprendido. Se les ofrece a los grupos varias posibilidades para que ellos elijan aquella que más les motive: elaborar un folleto informativo, confeccionar un cómic, filmar un corto audiovisual o diseñar una serie de *podcast* y una antología sonora con poemas de las autoras trabajadas. Se entregarían distintos recursos como apoyo para cada una de las opciones.

Ofrecer la posibilidad de acceder a los contenidos trabajados a través de diferentes medios constituye otro de los pilares del DUA.

Recordemos que los estudiantes no representan la información de la misma manera y tampoco es única la manera de recibir dicha información para codificarla y almacenarla con posterioridad. Esta variedad de posibilidades para ilustrar las ideas principales a través de múltiples medios, y que no solo sea el profesor el que ofrezca dichos medios, es -sin duda- una fortaleza que enriquece y facilita las explicaciones, así como el acceso a la información a través de la aplicación de métodos flexibles que amplíen las oportunidades de aprendizaje de todo el alumnado; es importante, sin embargo, orientar mediante modelos e indicaciones. Así, para quien eligiera elaborar un folleto informativo, se le ofrecería el siguiente enlace con la exposición y el folleto elaborado por la Universidad de Alicante sobre esta escritoras y artistas: <http://online.fliphtml5.com/cbydq/flrd/#p=6>.

<p>Universitat d'Alacant Universidad de Alicante</p>  <p>8-17 Marc / Marzo 2017</p> <p>8 Marc / Marzo Dia de la dona / Dia de la mujer</p>  <p>Organitza Biblioteca Filosofia i Uetres Organiza Biblioteca Filosofía y Letras</p>  <p>Las Sinsombrero</p>	<p>Las Sinsombrero és el nom que es dona a un grup de dones intel·lectuals i artistes (escriptores, pintores, escultors...) que van destacar a principis del segle XX a Espanya. Mentre els seus companys de la Generació del 27 han obtingut reconeixement, aquestes dones van quedar oblidades i sense reconeixement posterior. Recentment un documental recuperava la seua memòria i reivindicava a vuit d'aquestes dones. Avui ens afegim a aquest record i reconeixement, d'elles i de moltes altres que fins avui no han rebut la valoració adequada.</p> <p>Las Sinsombrero es el nombre que se da a un grupo de mujeres intelectuales y artistas (escritoras, pintoras, escultoras...) que destacaron a principios del siglo XX en España. Mientras sus compañeros de la Generación del 27 han obtenido reconocimiento, estas mujeres quedaron olvidadas y sin reconocimiento posterior. Recientemente un documental recuperaba su memoria y reivindicaba a ocho de estas mujeres. Hoy nos sumamos a ese recuerdo y reconocimiento, de ellas y de otras muchas que hasta hoy no han recibido la valoración adecuada.</p> 
<p>María Teresa León Goyri</p> <p>En arribar el franquisme, va recórrer el món lluitant contra el feixisme. Va canviar les idees teatrals d'Espanya i la coneixem com la dona de Rafael Alberti. El seu al·librament com a escriptora va tenir a veure amb el seu compromís polític. Va ser molt activa en el teatre, com a actriu, autora, directora d'escena i assagista.</p> <p>Al llegar el franquismo, recorrió el mundo luchando contra el fascismo. Cambió las ideas teatrales de España y la conocemos como la mujer de Rafael Alberti. Su liberación como escritora tuvo que ver con su compromiso político. Fue muy activa en el teatro, como actriz, autora, directora de escena y ensayista.</p>   <p>María Teresa León Logroño, 1903 – Madrid, 1988 OBRA EN LA BIBLIOTECA</p>	<p>Concepción Méndez Cuesta</p> <p>Poeta, dramaturga, impressora... La seua activitat com a escriptora d'avantguarda, la seua pràctica del esport, la seua afició per la música i els seus treballs com a impressora la converteixen en una de les claus en l'emancipació de les escriptores dels anys vint i trenta, una dona que no es va subjectar als arquetips socials que se li imposaven i que va utilitzar la seducció de l'escriptura per a aconseguir els seus objectius.</p> <p>Poeta, dramaturga, impresora... Su actividad como escritora de vanguardia, su práctica del deporte, su afición por la música y sus trabajos como impresora la convierten en una de las claves en la emancipación de las escritoras de los años veinte y treinta, una mujer que no se sujetó a los arquetipos sociales que se le imponían y que utilizó la seducción de la escritura para conseguir sus objetivos.</p>   <p>Concha Méndez (Madrid, 1898 – México, 1986) OBRA EN LA BIBLIOTECA</p>

A quienes se decantarán por el cómic, se les ofrecería la novela gráfica *Ellas iban sin sombrero*, libro de historietas encuadernado en cartóné

en formato álbum de 80 páginas que contiene una antología de historias visuales sobre cinco mujeres artistas excepcionales de la época en la que se conformó la generación del 27.



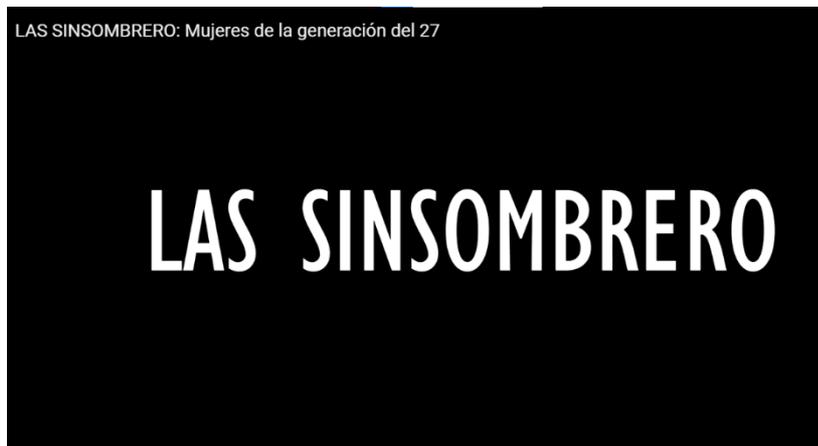
Cubierta y muestra de la novela gráfica.

El grupo o grupos que se decidieran por elaborar *podcasts* y la antología sonora, se le ofrecería el enlace al *Recitorio de la APE Quevedo* en el que podrían escuchar poemas recitados de estas autoras por diferentes voces, además de indicaciones de cómo deben afrontar la lectura en voz alta de textos poéticos.



Imagen de <https://apequevedo.es/materiales/innovacion/recitario/>

Por su parte, el grupo que se decantase por hacer un corto audiovisual pueden tomar como modelo el trabajo de Mónica Rubio (<https://www.youtube.com/watch?v=Ae1ISy5uc-k>):



Para asentar lo competencial: un aprendizaje contextual

Sin lugar a dudas, el aprendizaje que tiene en consideración el espacio mismo se convierte en un acierto tanto para el aprendizaje

competencial como para formar parte de los diseños de situaciones de aprendizaje; obviamente, si ensalzamos la proximidad como elemento fundamental para el aprendizaje, el hecho de asistir a una visita guiada a la *Residencia de Señoritas* constituye una oportunidad única. En este sentido, incorporar el entorno a los procesos de enseñanza-aprendizaje conlleva potenciar procesos que casan con los modelos promovidos por los marcos educativos actuales.

**La Residencia de Señoritas:
pioneras del feminismo a través de la
Universidad, 1915 - 1936**



<https://ortegaygasset.edu/wp-content/uploads/2020/02/FOLLETO-La-Residencia-de-Se%C3%B1oritas.pdf>

Por tanto, esta visita supondrá una preparación específica de materiales inspirados en la interdisciplinariedad (Historia, Arte, Filosofía, Ciencia, Literatura...) para dinamizar las competencias desde el aprendizaje contextual (Hernández, 2018).

Difusión y evaluación

Cada uno de estos productos tendrá un formato particular, pero todo ellos podrán difundirse a través del *padlet* grupal, de manera interna, de modo que pueda llevarse a cabo una evaluación conjunta por parte de todos los grupos del trabajo de los compañeros y compañeras.

Dependiendo del producto que se evaluara, podrían plantearse diferentes rúbricas.

Igualmente, sería de gran interés publicar los trabajos en la página *web* del centro, con ello estaríamos contribuyendo a que los distintos productos sean algo más que un material de clase, para convertirse en un medio de intervención en la resolución de un problema real: la discriminación de la mujer en los diferentes ámbitos sociales.

Sea como fuere, una evaluación competencial supone necesariamente la flexibilidad y la continuidad, además de la diversidad en el empleo de instrumentos de evaluación, siempre con carácter formativo. No podemos olvidar que la evaluación ha de compaginarse con la concepción de la enseñanza-aprendizaje que se propugne. En este sentido, al tratarse de una evaluación competencial ha de ser constante y, por tanto, articulada en una evaluación inicial, una evaluación del proceso y una evaluación final. Al tratarse de una evaluación formativa, como corresponde al enfoque competencial, aplicaremos instrumentos como los *exit ticket* o "billetes de salida", con el fin de que los alumnos realicen un ejercicio de reflexión acerca de lo que han aprendido sobre el tema, comprueben su capacidad de síntesis, conozcan si tiene dudas sobre alguna cuestión y evalúen contenidos concretos; por otra parte al docente le puede permitir recibir retroalimentación sobre lo que ha podido resultar más complicado durante la sesión. Para la evaluación inicial, aprovecharemos las preguntas iniciales de indagación para sondear conocimientos previos mediante la autoevaluación (un cuestionario individual podría ser la herramienta más adecuada); en cuanto a la evaluación del proceso, además de las rúbricas para el *padlet* y el portfolio grupal (en las que se valorarán mediante la

heteroevaluación la adquisición de competencias) , resultará muy útil el diario reflexivo, ya que se encuentra en consonancia con el portfolio, habida cuenta de que conlleva tanto la confección de productos como la reflexión crítica en torno a los aprendizajes. Por último, para la evaluación final, optaremos por la coevaluación mediante rúbricas con indicadores de logro y los mencionados billetes de salida, sin olvidar instrumentos de evaluación dinámicos y eficaces como la diana de evaluación. En definitiva, la evaluación competencial ha de ser formativo, continua, flexible y sumamente variada si pretendemos una eficaz enseñanza-aprendizaje basada en la adquisición de contenidos situados, significativos. Para ello, la evaluación no puede reducirse a la atención exclusiva de los contenidos factuales o conceptuales, sino que necesariamente ha de orquestrar también los procedimentales y actitudinales.

Asimismo, hemos de considerar la evaluación del propio proceso de aprendizaje por parte del alumnado, y valorar el grado de cumplimiento de los objetivos educativos; diagnosticar errores conceptuales; pero también el desarrollo de las destrezas, habilidades y actitudes que se han trabajado durante el proyecto.

Por último, evaluaremos la propia situación de aprendizaje mediante el control de algunos aspectos fundamentales. Una herramienta como la creada por Berta Martínez y Susana Nombela puede sernos muy útil para esta labor:

LISTA DE CONTROL PARA SITUACIONES DE APRENDIZAJE

DISEÑO DE LAS SITUACIONES DE APRENDIZAJE	
La S.A. parte de la realidad, intereses y motivaciones del alumnado e incluye los grandes retos del siglo XXI (sostenibilidad, convivencia democrática...).	
El eje es la resolución de problemas y retos de forma creativa, cooperativa, autónoma, reflexiva y responsable.	
La propuesta incluye más de un área o es interdisciplinar.	
El alumnado es el agente activo.	
La propuesta de trabajo facilita que asuman responsabilidades y roles, que aprendan a cooperar, que ayuden a reforzar su autoestima, autonomía y reflexión.	
En la propuesta el alumnado presenta su producción final ante una audiencia.	

PLANTEAMIENTO DE LAS TAREAS Y LAS ACTIVIDADES	
Son significativas y de complejidad creciente (Taxonomía de BLOOM).	
Son flexibles, accesibles (DUA) y personalizadas.	

Articulan de manera coherente y eficaz distintos saberes básicos (conocimientos, destrezas y actitudes) propios de la etapa.	
Permiten la transferencia de aprendizajes y facilitan la consecución del perfil de salida.	
Permiten aplicar los conocimientos en contextos de la vida cotidiana.	
Incluyen herramientas metacognitivas y la auto y coevaluación para el aprendizaje permanente.	
Implican la producción y la interacción oral.	
Incluyen el uso de recursos auténticos en distintos soportes y formatos, tanto analógicos como digitales.	

(*) Creado por Berta Martínez y Susana Nombela a partir del Anexo III de los reales decretos por los que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas tanto en la Educación Primaria como en la Educación Secundaria Obligatoria. <https://cedec.intef.es/rubrica/lista-de-control-de-situaciones-de-aprendizaje/>

5. CONCLUSIONES

Todo el compromiso que supone el aprendizaje competencial, y que no garantizaba la unidad didáctica, se articula eficazmente mediante las denominadas situaciones de aprendizaje. Por ende, frente a los aprendizajes rígidos y formulísticos, así como las evaluaciones de tipo tradicional, las situaciones de aprendizaje promueven los nuevos modelos indagatorios y creativos con evaluaciones de tipo competencial.

Además de la ductilidad y del mayor carácter transversal, así como de la integración natural de las Tecnologías de la Información y la Comunicación como Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (por ende, de manera significativa), las situaciones de aprendizaje potencian las metodologías activas, las técnicas para el trabajo cooperativo y los modelos inductivos, creativos y relacionales, sin olvidar la importancia constructivista en los modelos de enseñanza-aprendizaje al privilegiar la proximidad a la realidad contextual y cotidiana de los discentes.

Finalmente, las situaciones de aprendizaje potencian el aprendizaje contextualizado, significativo (frente a la abstracción y falta de situacionalidad de otros diseños de programación), los entrelazamientos dinámicos en la adquisición de contenidos factuales, conceptuales, procedimentales y actitudinales, así como una interpretación de la diversidad y de la educación inclusiva desde la multiplicidad de singularidades y la eliminación de barreras entre los contenidos y el alumnado mediante propuestas como el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA). Por todo ello, las situaciones de aprendizaje constituyen una respuesta holística para las nuevas formas de acceder al conocimiento y para los nuevos modelos de enseñanza-aprendizaje que demandan las sociedades democráticas actuales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, T., Agosto, S., Mateo, T., Uribe, G. (2020). *El miniensayo y su didáctica: escribir en las materias del currículo*. Octaedro.
- Baquero, R. (2020). "La torsión del espacio escolar". Dussel, I., P. Ferrante y D. Pulfer (comps.). *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. UNIFE Editorial Universitaria.
- Bloom, B. S. y Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Clasification of Educational Goals*. Longsmann Green.
- Decastro Tovar, M. M. (2012). *Las rutinas de pensamiento: una estrategia para visibilizar mi aprendizaje*. (Master's thesis, Universidad de La Sabana).
- Delory, C. (1991). Quelle taxonomie des compétences scolaires utiliser dans une banque d'item ? *Pédagogies*, 5, 71-100.
- Fernández Marchs, A. (2006) Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 35-56.
- García Retana, J. A. (2011). Modelo educativo basado en competencias: importancia y necesidad. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 11(3), 1-24
- Hernández Tijera, I. (2018). Una práctica de aprendizaje contextual en la Sierra de Guadarrama. *Revista digital de la Asociación de Profesores de Español «Francisco de Quevedo» de Madrid*.
<http://www.lettra15.es/repositorio/L15-08/L15-08-21-Ignacio-Hernandez.Tijera->

[Una practica de aprendizaje contextual en la Sierra de Guadarrama.pdf](#)

- Hilario Silva, P., Maestro Luengo, L. A., Moya, C. y Valladares, M. (2020). *Metodologías para una educación innovadora. Casos prácticos. Aplicación práctica en nuevos espacios para el aprendizaje*. Editorial Wolters Kluwer.
- Jonnaert, P., Barrette, J., Masciotra, D. y Yaya, M. (2008). La competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(3), 1-32.
- Lezama, F. y Montoya, M. (2016). La reproducibilidad de situaciones de aprendizaje en un taller de reflexión docente. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 7(1), 41-54.
- Lomas, C. (2004). Los libros de texto y las prácticas de la educación lingüística. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 36, 15-32.
- LOMLOE, Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868-122953. <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>
- Marzano, R. y Kendall, J. (2007). *La nueva taxonomía de los objetivos de educación*. Corwnin Press.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional, Nina Produccions y García Jaramillo, J. (s.f.). *Las sinsombrero. Proyecto Educativo*. Leer.es. <https://leer.es/wp-content/uploads/2021/10/Proyecto-educativo.pdf>

-
- Ortiz Aguirre, E. (2023). Aproximación crítica a las competencias clave y las competencias específicas de la Lomloe como liderazgo para una innovación educativa. El caso de la didáctica de la lengua. *Supervisión 21: revista de educación e inspección*, 67(67). <https://usie.es/supervision21/index.php/Sp21/article/view/670/1284>
 - Parra, S. G. (2010). Situaciones de aprendizaje y evaluación. Padres y Maestros. *Journal of Parents and Teachers*, 329, 5-9.
 - Piaget, J. (1976). Desarrollo cognitivo. Fontaine.
 - Roegiers X. y Peyser, A. (2006). *La comunidad de prácticas curriculares Centroamericana y el trabajo de evaluación de competencias. El concepto y utilidad de la situación-problema*. BIEF UNESCO. <https://es.scribd.com/document/485310043/Xavier-Roegiers-Alexia-Peyser#>
 - Roegiers, X. (2008). Las reformas curriculares guían a las escuelas: pero ¿hacia dónde?. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12(3), 1-36.
 - Sánchez Vera, M. D. M. y Solano Fernández, I. M. (2019). *Desarrollo de habilidades didácticas y estrategias metodológicas eficaces para el aprendizaje por tareas y proyectos en la Universidad. Metodologías Docentes*. Universidad de Murcia.
 - Sevilla, S. (2022). *Ellas iban sin sombrero*. Ponent Mon.
 - Teba, E. (15 de marzo de 2023): *Otro inicio escolar estresante: entender las novedades LOMLOE*. EvaTeba. <https://evateba.com/disenouniversal-aprendizaje-y-ac/>

-
- Vigotsky, L. (2006). Interacción entre aprendizaje y desarrollo en Segarte, A. (comp.). *Psicología del desarrollo escolar*. (pp. 45-60). *Selección de lecturas*. Editorial Félix Varela.