



UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

**MÁSTER UNIVERSITARIO EN FORMACIÓN DEL
PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA
OBLIGATORIA Y BACHILLERATO, FORMACIÓN
PROFESIONAL Y ENSEÑANZAS DE IDIOMAS**

Especialidad de Lengua Castellana y Literatura

TRABAJO FIN DE MÁSTER

**Rubén Darío y la pintura:
unidad didáctica para 4º de ESO**

Inés González Cabeza

Dirigido por: Dr. D. Emiliano Coello Gutiérrez

CURSO 2020/21 (convocatoria febrero 2022)

ÍNDICE

1. Síntesis de los conocimientos aportados por las materias del Máster.....	3
2. Contextualización de la unidad didáctica.....	9
3. Relevancia e interés del tema.....	10
4. Fundamentación teórica.....	14
5. Objetivos.....	19
6. Contenidos.....	24
7. Metodología.....	29
8. Actividades.....	34
9. Evaluación.....	51
10. Atención a la diversidad.....	56
11. Bibliografía.....	61
Anexo I. Instrumentos de evaluación.....	66
Anexo II. Obras pictóricas.....	74

1. Síntesis de los conocimientos aportados por las materias del Máster

El presente trabajo, en el que proponemos una unidad didáctica de Lengua Castellana y Literatura para un grupo de 4º de ESO, debe entenderse como el resultado de todo el proceso de aprendizaje llevado a cabo a lo largo del Máster. En cierto modo, la mayor parte de las asignaturas cursadas han contribuido a la adquisición de los conocimientos que hemos procurado plasmar en el desarrollo de este trabajo.

Primer semestre

Las materias cursadas en el primer semestre resultaron fundamentales para establecer unos aprendizajes básicos acerca de la educación y de la realidad de la labor docente en Secundaria y Bachillerato que acabarían consolidándose con la experiencia del Prácticum. Aquellas que resultaron más provechosas para la realización de este trabajo fueron:

- **Claves de la Literatura Castellana en el Aula**

Esta materia fue la única del plan de estudios centrada enteramente en el análisis literario y los enfoques didácticos para la enseñanza de la literatura. De entre los materiales que empleamos durante el semestre, el manual *Textos literarios contemporáneos. Literatura española de los siglos XX y XXI* (Millán Jiménez, 2010) fue de gran ayuda para comprender la literatura de Rubén Darío en su contexto español, entre las obras, autores y géneros de su tiempo.

Por otro lado, el trabajo final de la asignatura consistía en la elaboración de una propuesta didáctica original a partir de un fragmento literario dado, para el que también debíamos aportar un exhaustivo análisis, tomando como modelo el manual *Introducción a la literatura española. Guía práctica para el comentario de texto* (Suárez Miramón y Millán Jiménez, 2011). Este volumen cuenta con un capítulo entero dedicado al análisis literario de la poesía dariana, y entre los fragmentos que el alumnado podía elegir para elaborar su trabajo final para esta materia se encontraba “Sonatina” de Rubén Darío. Durante la realización de dicho trabajo, no solo adquirimos importantes aprendizajes acerca de cómo analizar la información bibliográfica procedente de diversas fuentes, reunir e interpretar datos relevantes o emitir juicios derivados de una reflexión, sino que también pudimos acercarnos con detenimiento a la legislación educativa relativa a 4º de ESO, etapa para la que decidimos elaborar nuestra hipotética propuesta didáctica.

- **Desarrollo Psicológico y Aprendizaje**

De los vastos y variados contenidos de esta materia, debemos destacar como importante para la realización de este TFM el tema orientado a la definición, etiología, evolución e intervención educativa sobre los alumnos con TDAH. Este fue nuestro primer acercamiento teórico a este trastorno del desarrollo desde la perspectiva de la didáctica y la teoría de la educación e influyó decisivamente en nuestra reflexión sobre cómo atender adecuadamente a este tipo de alumnado en nuestra asignatura y tenerlo siempre presente a la hora de diseñar cualquier unidad didáctica, incluida la que aquí proponemos.

- **La Diversidad Lingüística en el Aula de Lengua Castellana**

En el primer trimestre nos expusimos también a la realidad humana de las aulas de ESO en España, una realidad de la que también fuimos conscientes —si bien en menor medida— durante la etapa de prácticas docentes. Esta asignatura nos hizo comprender que las aulas españolas de secundaria están, en términos generales, compuestas por alumnado de muy diversas procedencias geográficas y culturales, y cuyo dominio de la lengua castellana e interés por la literatura hispánica son variables en función de sus conocimientos previos, su situación de integración social, etc. En este contexto, los docentes de Lengua y Literatura necesitamos llegar a nuestro puesto de trabajo equipados con los conocimientos y las destrezas necesarias para incidir en nuestro alumnado real, una experiencia que debemos procurar interpretar como una oportunidad de aprendizaje y desarrollo profesional.

En el transcurso de esta materia, comenzamos a interesarnos por la situación del alumnado hispanoamericano en las aulas —sus países de origen, los problemas que más comúnmente experimentan en los centros educativos españoles...— y nos formulamos por primera vez preguntas que acabarían constituyendo la base de este Trabajo de Fin de Máster: ¿por qué no se estudia más literatura de América Latina en las clases de Lengua Castellana?, ¿puede una literatura “familiar” mejorar la motivación académica del alumnado hispanoamericano en nuestra asignatura?. Aunque, finalmente, desechamos la idea de elaborar en este TFM una unidad didáctica desde la perspectiva del modelo intercultural en favor de las teorías educativas sobre la interdisciplinariedad, la toma de conciencia de la diversidad de individuos que componen las aulas españolas desde el punto de vista lingüístico-cultural nos hizo aprender acerca de la necesidad de análisis y adaptación de los contenidos curriculares de Lengua Española en la ESO a la diversidad lingüística y académica en el aula, así como la importancia de la selección y evaluación crítica de nuestros recursos didácticos.

- **Sociedad, Familia y Educación**

Esta fue la asignatura que más nos hizo adentrarnos en aspectos concretos de la legislación educativa y, en especial, en los conceptos de “competencias” y “elementos transversales”. En este sentido, el estudio en profundidad del artículo de Bolívar titulado “Un currículum común consensuado en torno al marco europeo de competencias clave” (2015), que figuraba entre los materiales didácticos de esta materia y que defiende la necesidad de una verdadera educación por competencias, nos resultó absolutamente fundamental para entender el espíritu de reforma educativa que se encuentra detrás de la LOMCE, así como los matices del perpetuo debate político acerca de las leyes educativas en España.

Por otro lado, el trabajo acerca de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), con particular atención al ODS 4, nos permitió adquirir una visión de la educación como un fenómeno social amplio, que trasciende el ámbito de la escuela, y que tiene el potencial de generar movimientos transformativos de gran calado. Comprendimos que las realidades globales actuales afectan de manera crucial a la profesión docente, en tanto que somos nosotros quienes debemos facilitar la adquisición de los conocimientos y competencias necesarios para construir futuras sociedades sostenibles y pacíficas. Desde esta perspectiva, decidimos que resultaría crucial reflejar en nuestro TFM nuestra voluntad de formar ciudadanos que participen activamente en la sociedad y que sean capaces de aprender a convivir de forma positiva con la diversidad —en el más amplio sentido del término—, para lo cual deberíamos fomentar la interacción y el debate en el aula. También a esta asignatura debemos nuestro conocimiento acerca de las rúbricas de evaluación, que empleamos en este Trabajo de Fin de Máster, y su utilidad a la hora de asignar una puntuación a diferentes parámetros observables, muy especialmente a aquellos de tipo actitudinal.

Segundo semestre

En el periodo lectivo del segundo semestre cursamos varias asignaturas de forma paralela al Prácticum. Todas estas materias tuvieron, a nuestro entender, una vocación mucho más pragmática y orientada a la resolución de retos educativos concretos de nuestra área de especialidad, por lo que tuvimos la oportunidad de poner en práctica estos nuevos aprendizajes durante nuestra estancia en un centro educativo. También resultaron útiles para motivar reflexiones que más tarde incorporamos al presente Trabajo de Fin de Máster. Estas asignaturas fueron:

- **Actualización de Recursos en Lengua y Literatura Castellana**

A la hora de realizar este trabajo, consultamos frecuentemente los foros de esta materia, donde semanalmente se nos proponían lecturas de corte académico que luego debíamos aplicar sobre hipotéticas situaciones educativas. Todos los problemas propuestos tenían que ver con nuevas formas de dinamizar la asignatura de Lengua y Literatura, mejorar la motivación del alumnado por la asignatura, fomentar el interés por la lectura, etc. A raíz de los debates que salieron a relucir en los foros, comenzamos a plantearnos que los alumnos necesitan acercarse a los contenidos de nuestra asignatura a través de recursos dinámicos que les hagan conscientes tanto de su propio proceso de aprendizaje como de la utilidad que esos conocimientos nuevos pueden tener en su vida. Por este motivo, las metodologías, dinámicas y actividades que proponemos en este TFM tienen el propósito de resultar atractivas, diferentes, estimulantes, capaces de mantener su interés y concentración... pero también la voluntad de servir para que el alumnado desarrolle sus capacidades para buscar información, reflexionar críticamente acerca de un tema dado y comunicar sus ideas a los demás. En este sentido, podemos decir que la mayoría de las herramientas teórico-prácticas vistas en esta materia han sido útiles para el diseño de la unidad didáctica que aquí proponemos.

- **Aprender y Motivar en el Aula**

En general, esta asignatura nos permitió reflexionar acerca de cómo adoptar modelos didácticos motivadores y apelar a la diversidad psicológica y funcional del alumnado. Uno de los aprendizajes más valiosos fue el del diseño de un “plan piloto”, una preparación previa a la incorporación a un centro educativo que nos invita a pensar sobre quiénes son los alumnos a los que vamos a dar clase, qué materiales vamos a utilizar, qué actividades podemos llevar a cabo, cómo planificar las unidades didácticas, cómo dotar a las sesiones de clase de una estructura básica, cómo secuenciar los apoyos durante la instrucción, etc. Al mismo tiempo, la asignatura nos animó a aprender a adaptar el plan con el que cada día llegamos al centro educativo a las características del grupo y el clima general del aula. Por estos motivos, proponemos aquí una unidad didáctica con una rigurosa secuenciación y debidamente contextualizada, que tiene en cuenta al tipo de alumnado y los medios físicos con los que contamos, pero que también intenta ser flexible y fácilmente aplicable a entornos educativos reales variados. Por otro lado, hemos tenido muy en cuenta lo aprendido en esta asignatura acerca de la motivación —qué factores influyen en ella, cómo se relaciona con el aprendizaje, etc.— para diseñar actividades que consideramos motivadoras para el alumnado y

facilitadoras de un buen clima de aprendizaje en el que se ponen en valor las aportaciones de los estudiantes.

- **Diseño y Desarrollo del Currículum**

Esta asignatura giró, fundamentalmente, en torno a los contenidos del manual *Diseño, desarrollo e innovación del currículum* (Gimeno Sacristán et al., 2020). A través de este material didáctico, descubrimos los componentes del currículum y la labor mediadora que ejerce el docente entre el currículum oficial y los estudiantes, conformando el llamado “currículum real”. De cara a la elaboración del TFM, nos planteamos en multitud de ocasiones el porqué del lugar que ocupa la literatura hispanoamericana en el currículum formal actual y hasta qué punto el profesorado tiene capacidad de intervenir sobre unos contenidos previstos en la legislación en los que no se hace mención alguna a autores, obras o movimientos estéticos de gran importancia. En este sentido, la asignatura nos permitió entender que el currículum real, el que desarrollamos en el aula a través de experiencias, tareas y actividades, es en gran parte el resultado de una negociación entre docente y estudiantes, y que no todo lo que sucede en una clase tiene por qué estar orientado de forma exclusiva hacia aprendizajes relativos al currículum oficial, siempre que no descuidemos los contenidos, objetivos y competencias en él previstos. Así mismo, el manual dedica un capítulo a la compleja naturaleza de los libros de texto que nos hizo replantearnos su idoneidad como material didáctico, motivo por el que, en la unidad que hemos elaborado en este trabajo, descartamos el uso del libro de texto como principal fuente de información en el aula.

- **Innovación Docente e Iniciación a la Investigación Educativa**

A esta asignatura debemos el conocimiento de los principales modelos de innovación educativa y modelos didácticos en relación a su aplicación en el aula. En la unidad didáctica de este trabajo, nos basamos, de hecho, en modelos como el tradicional, el tecnológico, el constructivista y el colaborativo, a través de los cuales establecemos métodos como el de resolución de problemas y el trabajo en equipo.

- **Prácticum del Máster de Formación del Profesorado**

El Prácticum constituyó, sin lugar a dudas, la experiencia más importante de nuestra formación docente. Pese a las restricciones derivadas de la emergencia sanitaria causada por el COVID-19, conseguimos sacar partido de todo lo que nos ofreció el centro de prácticas, que se convirtió en una referencia fundamental para nuestra elaboración del TFM.

Para empezar, lo vivido durante el Prácticum nos animó a diseñar para este trabajo una unidad didáctica que pudiera ser impartida en un centro educativo real, basado en el que hemos conocido. De este modo, orientamos nuestra unidad a un grupo de estudiantes de 4º de ESO similar a aquellos que tuvimos la oportunidad de conocer durante las prácticas, y nos basamos en el calendario, el equipamiento y los materiales más habituales de nuestro centro, que sin duda serán también comunes en otros.

Por otra parte, este TFM nace de algunas de las frustraciones personales y profesionales experimentadas durante las prácticas. Por ejemplo, la falta de comunicación interdepartamental y, en general, la acusada ausencia de interdisciplinariedad en la enseñanza secundaria nos hizo desear explorar esta cuestión en el Trabajo de Fin de Máster. Igualmente frustrante resultó la gran distancia existente entre la teoría educativa estudiada para las diferentes asignaturas del Máster y la experiencia real de la docencia en un aula, que se hizo especialmente patente en lo referente al control de los tiempos de las actividades. Así, frente a las unidades didácticas habitualmente presentadas a lo largo del Máster, que se manifestaron como imposibles de llevar a cabo en un aula real, quisimos construir en el TFM una propuesta didáctica de corte realista, ajustada a la duración habitual de una sesión de clase, a la capacidad de atención y de trabajo del alumnado tipo de la etapa educativa seleccionada, al calendario escolar, etc.

Finalmente, en las prácticas trabajamos también con varios libros de texto que, para nuestro asombro, otorgaban una más que escasa importancia a la literatura hispanoamericana, hecho que más tarde comprendimos a la luz de la legislación relativa al bloque de educación literaria de nuestra materia en 4º de ESO. Las más que breves menciones a Rubén Darío y al Modernismo que pudimos apreciar en estos materiales nos llevaron, así mismo, a interesarnos por el papel que juega este autor como único representante de toda Hispanoamérica en 4º de ESO, y a preguntarnos cómo podríamos conseguir que el alumnado comprendiera verdaderamente su altura intelectual y el calado de sus aportaciones al mundo de la literatura en español, preferiblemente desde una perspectiva novedosa y motivadora.

- **Tutela del TFM**

No podemos dejar de mencionar que el contacto con el tutor, planteado en el contexto de este Máster como una asignatura relativa al segundo semestre, ha tenido una importancia capital en la génesis y elaboración de este trabajo. Fue el Dr. Emiliano Coello Gutiérrez, como experto en la obra de Rubén Darío, el que nos invitó a considerar el carácter

interartístico de la literatura dariana como objeto de estudio, dado que se trata de un aspecto aún poco investigado a nivel didáctico. Bajo su tutela, conseguimos seleccionar los objetivos, contenidos y competencias pertinentes para esta unidad, así como adecuar las sesiones de trabajo y el método de evaluación a la realidad de las aulas, con el objetivo de convertir esta propuesta didáctica en un marco de trabajo coherente y de vocación práctica. El tutor recomendó bibliografía relevante, realizó en todo momento sugerencias de mejora —tanto de forma como de contenido—, se interesó por el progreso del trabajo, prestó atención a nuestras necesidades y problemas, y ayudó enormemente en el proceso de revisión del documento final antes de su entrega.

En definitiva, podemos decir que casi todo lo aprendido a lo largo del curso académico ha contribuido al nacimiento de este trabajo, desde la elección del tema hasta la selección de la etapa educativa, pasando por la metodología, la evaluación y el diseño de las sesiones de esta unidad didáctica, elementos que procuraremos describir de la forma más detallada posible en los siguientes apartados.

2. Contextualización de la unidad didáctica

Dado que toda unidad didáctica está enmarcada dentro de una programación didáctica anual, en la que se establece el marco general de trabajo, incluidas las características del centro de enseñanza, se parte de la base de que la unidad que a continuación se presenta se encuentra también integrada en una hipotética programación de este tipo, cuya elaboración trasciende el propósito de este trabajo.

Dicho esto, cabe señalar que, para el diseño de la unidad “Rubén Darío y la pintura”, se ha tomado como punto de referencia la experiencia de las prácticas docentes, realizadas en el IES Lancia de la ciudad de León entre enero y marzo de 2021. Por este motivo, está pensada para ser impartida a un grupo de 4º de ESO en un Instituto de Enseñanza Secundaria de la Comunidad Autónoma de Castilla y León, situado en un entorno urbano, en un barrio densamente poblado, aunque con un muy pequeño porcentaje de inmigración. El alumnado al que está dirigida procede de un entorno socioeconómico medio y vive, mayoritariamente, en bloques residenciales situados en un radio de entre uno y cinco kilómetros del centro.

El IES Lancia cuenta con cinco grupos de 4º de ESO, con el alumnado dividido según las materias optativas escogidas y la lengua principal de impartición —español o inglés—. Estos grupos tienen una media de 26 alumnos, entre los cuales suele haber 2 repetidores, 1 ACNEAE con alguna barrera para el aprendizaje —normalmente, diagnosticado con

TDAH— y 4 alumnos procedentes de entornos culturales distintos al español —aunque han cursado toda su enseñanza secundaria en el mismo centro—. La unidad ha sido diseñada para un grupo imaginario de 4º de ESO que posee todas estas características, con el propósito de acercarla al entorno escolar real conocido durante las prácticas. También hemos tenido en cuenta el equipamiento habitual de las aulas de 4º de ESO del IES Lancia: puestos de trabajo individuales, pizarra de tiza, una pared de corcho para exponer proyectos y colocar notas informativas, ordenador portátil y proyector.

Adicionalmente, se ha consultado la programación didáctica anual del curso 2020-2021 del Departamento de Lengua Castellana y Literatura de dicho centro para poder contextualizar apropiadamente la unidad dentro del periodo académico. En este documento, “Modernismo y Generación del 98: su contexto histórico y su literatura en España” es el último “contenido” —no se menciona el término “unidad didáctica”— del primer trimestre del curso y constituye el último de los seis apartados que componen el “Tema 4: los textos descriptivos, las oraciones, el Modernismo y la Generación del 98”. Se entiende, por lo tanto, que una unidad como “Rubén Darío y la pintura” podría ocupar también esa posición en la programación y ser impartida en el mes de diciembre.

3. Relevancia e interés del tema

En la presente unidad didáctica proponemos un enfoque pedagógico de naturaleza interdisciplinar para la enseñanza de la literatura modernista de Rubén Darío en un aula de 4º de ESO. Nos planteamos, de este modo, revitalizar una vieja materia de estudio en el ámbito de la educación literaria desde una nueva perspectiva que trasciende el modelo didáctico tradicional-transmisivo y busca la movilización de todas las competencias clave del currículo. Cabe plantearse, entonces, tanto el interés de la enseñanza en secundaria de la literatura modernista hispanoamericana, capitaneada por el “príncipe de las letras castellanas”, como la relevancia de la introducción de una metodología que pone en contacto la literatura con otras artes, traspasando las fronteras tradicionales de la materia de Lengua Castellana y Literatura.

¿Por qué es relevante enseñar a Rubén Darío en ESO? Lo cierto es que la importancia del estudio tanto del movimiento literario del Modernismo como de la figura del autor nicaragüense, cuestiones que siempre están presentes en los libros de texto orientados a esta etapa de la escolaridad obligatoria, es incuestionable desde un punto de vista filológico. Sin embargo, encontramos que, en el contexto educativo español actual, resulta transcendental abogar por su presencia en el currículo de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura. En

estos momentos, bajo la vigente Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa —conocida como LOMCE— los contenidos de nuestra materia de especialidad se encuentran regulados por el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, concretado, en Castilla y León, en la Orden EDU/362/2015, de 4 de mayo. Si analizamos las directrices relativas al bloque de educación literaria en la enseñanza obligatoria presentes en este decreto de currículo, observamos que, pese a que se contempla que el “Plan lector” debe ir dirigido a fomentar la “lectura libre de obras de la literatura española y universal (...) como fuente de placer, de enriquecimiento personal y de conocimiento del mundo” en todos los cursos de ESO, no existe mención alguna a esa literatura “universal” en el apartado de “Introducción a la literatura a través de los textos”, donde solamente queda recogida la enseñanza de “las obras más representativa de la literatura española” de diferentes siglos — en el caso de 4º de ESO, “del siglo XVIII a nuestros días”—.

Poco antes de la celebración del VIII Congreso Internacional de la Lengua Española en 2019 —el último celebrado antes de la pandemia global de coronavirus—, varios medios de comunicación se hicieron eco de la desaparición de la literatura hispanoamericana del currículo de ESO y Bachillerato en España al amparo de esta legislación educativa. Aunión (26 de marzo de 2019) escribía en *El País* que la eliminación de los contenidos relativos a Borges, Cortázar o García Márquez del currículo obligatorio en toda España ha tenido como resultado que en, al menos, “seis Comunidades Autónomas —Andalucía, Aragón, Murcia, Castilla-La Mancha, Castilla y León y Madrid, que suman en conjunto la mitad de los alumnos de secundaria—, esos contenidos han desaparecido de los currículos oficiales o se limitan a una mención al poeta nicaragüense Rubén Darío”, si bien “en buena parte de las Comunidades se ha mantenido la referencia a la literatura hispanoamericana del siglo XX en el Bachillerato, con referencias más claras o más difusas”. Señala el periodista que, aunque “es casi imposible precisar exactamente cuántos miles de estudiantes españoles pueden pasar por el instituto sin escuchar nada de literatura hispanoamericana”, su tangible ausencia en el decreto de currículo da buena idea de “la importancia que desde las Administraciones se da a estos contenidos”. A propósito de las lecturas obligatorias que los departamentos suelen fijar para el último curso de ESO y para el Bachillerato, Figols (28 de marzo de 2019) recogía para el *Heraldo de Aragón* las palabras de una docente zaragozana que comparaba la situación actual con la vivida a lo largo de su trayectoria profesional: “Antes se leía a *Los cachorros* de Mario Vargas Llosa, pero la literatura hispanoamericana ha desaparecido de nuestro temario”. En *El Español*, Riaño (19 de abril de 2017) ya había dado voz a varias docentes que alertaban de las connotaciones del olvido de la LOMCE hacia los autores de América Latina:

“Solo se estudia literatura española a lo largo de todo el itinerario de secundaria. Durante la ESO, la literatura que estudian los alumnos está muy centrada en la tradición española. En la Evaluación para el Acceso a la Universidad (...) ya han dicho que no les va a preguntar sobre literatura latinoamericana. Es una visión chovinista (...) Parecen considerarla literatura de segunda”.

Si bien el profesorado siempre está facultado para llevar al aula textos de literatura hispanoamericana en el momento que considere más apropiado para impartir cualquiera de los contenidos contemplados en el currículo oficial, es un hecho que la vigente legislación educativa ha sentado un —a nuestro juicio— peligroso precedente al no incluir explícitamente ningún contenido obligatorio de literatura hispanoamericana en toda la enseñanza media, que ha abierto la puerta a su completa eliminación de las aulas de ESO en el territorio español. Ante esta insólita situación, entendemos que nuestro papel como docentes de Lengua Castellana y Literatura debe ser reforzar la presencia de los autores hispanoamericanos en las aulas, comenzando por Rubén Darío, uno de los creadores más influyentes de la literatura en español de todo el siglo XX. Durante las prácticas docentes realizadas en el contexto del Máster, en la línea de lo mencionado por Aunión (26 de marzo de 2019), pudimos atestiguar que ninguno de los dos libros de texto para 4º de ESO empleados por los docentes de nuestro centro en los últimos cuatro cursos académicos dedicaba más de una página al máximo representante del Modernismo, incluía más de dos poemas suyos o aportaba más de un breve párrafo referente a las características de la corriente literaria en la que se inserta su obra (Arce Lasso et al., 2016; Díaz Ayala et al., 2016). Teniendo en cuenta que estas breves menciones a Rubén Darío son las únicas alusiones a la literatura hispanoamericana que aparecen en dichos manuales, se hace patente la necesidad de profundizar en su producción literaria y despertar el interés del alumnado por este autor, convertido, en virtud de la legislación, en la única figura representativa de la literatura en español más allá de nuestras fronteras.

¿Por qué recurrir a la interdisciplinariedad para enseñar a Rubén Darío y el Modernismo? Principalmente porque, desde la década de los noventa, pedagogos y teóricos de la educación vienen señalando los efectos positivos de la aplicación de una visión interdisciplinar en el diseño del currículo de la enseñanza secundaria. García y Merchán (1997: 20), a propósito de la naturaleza del conocimiento escolar en ESO, abogaban ya por la desaparición de la disciplinariedad en favor del “conocimiento metadisciplinar” como una forma de “dar un cierto sentido al tratamiento de los objetos de estudio y (...) establecer el grado de complejidad en el que deben formularse los contenidos para que puedan ser

aprendidos”, asegurando así que “las aportaciones del conocimiento científico y el cotidiano, relativas a cierto problema o tópico, se interpreten en función de un marco de referencia más general”. En el caso concreto del estudio epistemológico del arte y de su filosofía, afirmaba Villela Pereira (1996: 90-91) que “la sopa disciplinar debe ser evitada (...) investigando formas de superar la fragmentación del conocimiento o (...) alternativas de construcción colectiva del conocimiento”. Estas líneas de pensamiento han tenido continuidad en trabajos académicos recientes que, a la luz de metas educativas esencialmente interdisciplinares como los Objetivos de Desarrollo Sostenible, o las competencias clave y los elementos transversales del currículo recogidos en el Real Decreto 1105/2014, han apostado por la integración de contenidos de diferentes materias como vía para fomentar el aprendizaje integral en el marco de una legislación fundamentalmente disciplinar (Mallol y Alsina, 2017; Egea Vivancos et al., 2017; López Izquierdo, 2019; Cruz Delgado, 2021). En efecto, como señala Bolívar (2015: 26) existe una contradicción entre la declaración de la LOMCE de querer potenciar el aprendizaje por competencias —es decir, la transferencia de conocimientos a situaciones distintas del contexto original de aprendizaje, para lo cual es imprescindible trazar vínculos entre distintos tipos de conocimiento y establecer claramente sus aplicaciones en el mundo real, más allá de las aulas— y la reducción que esta hace de ellas a un complemento de los contenidos, que son, realmente, lo sustancial. En el Real Decreto 1105/2014, explica también el autor, las materias se presentan de forma aislada y por orden alfabético, cuando un enfoque por competencias exige “un planteamiento más globalizador e integrado” (2015: 27), o lo que es lo mismo, metadisciplinar.

A la espera de la entrada en vigor de la LOMLOE, que promete reforzar las competencias clave y situarlas en el centro del currículo obligatorio, encontramos que la visión metodológica planteada en la unidad didáctica “Rubén Darío y la pintura”, en la que pretendemos una enseñanza de la literatura a través del arte y viceversa, entronca con bien asentadas investigaciones educativas que señalan la interdisciplinaridad como una herramienta fundamental para alcanzar el aprendizaje significativo. Asimismo, cabe añadir que, si bien hemos diseñado esta unidad exclusivamente desde la perspectiva de nuestra materia de especialidad, encontramos positivo que, llevada a un contexto educativo real, se aborde desde la colaboración interdepartamental —pensamos, en concreto, en su impartición en paralelo a unidades de temática afín en las asignaturas de Educación Plástica y de Historia—, que sin duda resultará más que provechosa tanto para el alumnado como para el equipo docente.

4. Fundamentación teórica

La unidad didáctica “Rubén Darío y la pintura” busca explorar el Modernismo en general y la literatura del autor nicaragüense en particular a través de sus relaciones culturales y estéticas con la pintura. Dada la ausencia de aproximaciones similares a la enseñanza de la literatura hispánica en la bibliografía educativa consultada durante el proceso de elaboración de este trabajo, es pertinente explicar las bases teóricas de la relación entre ambas artes y exponer las conexiones del autor de *Cantos de vida y esperanza* con el mundo pictórico, resaltando los motivos que nos han llevado a proponer su explotación a nivel didáctico.

Fundamentación filológica

Las relaciones entre literatura y pintura han sido extensamente exploradas en el ámbito de la teoría literaria. Ya Platón sostenía que el arte del poeta y el del pintor son equiparables en tanto que ambos constituyen una mimesis de la realidad, que es, en sí misma, una burda imitación de las Ideas (Galí, 1999: 323), pero podemos afirmar que la locución horaciana *ut pictura poesis* —“como la pintura, así es la poesía”—, cuyo probable origen se encuentra en el griego Simónides de Ceos, que llamó a la pintura “poesía silenciosa” y a la poesía “pintura que habla” (Galí, s.f.), suele señalarse como el detonante de toda la tradición cultural occidental de este diálogo interartístico.

Son más que numerosos los estudios comparativos que se han orientado a la comprensión de determinadas temáticas en ambos lenguajes (Kayser, 2010), que han analizado movimientos estéticos que se han manifestado tanto en la pintura como en la literatura (Wolpin, 1985; Litvak, 1998), o que han adivinado cualidades pictóricas en obras literarias (Válchez Ruiz, 2007). En una revisión bibliográfica publicada en el año 2000 acerca de los estudios académicos dedicados a la relación entre pintura y literatura española entre 1980 y 1999, Simón Palmer encontraba nada menos que trescientos noventa títulos. Desde entonces, argumenta Llorente (2012), el interés por este ámbito de investigación interdisciplinar en los estudios hispánicos no ha dejado de crecer, y sus perspectivas abarcan desde el análisis de las características de un determinado periodo histórico en ambas artes, hasta el estudio de la producción literario-pictórica de una misma generación artística o un mismo autor, la teorización sobre las influencias interartísticas pintura-literatura y viceversa —un cuadro inspira un poema o un poema inspira un cuadro—, o los ensayos de retórica visual que analizan la confluencia de elementos formales similares en ambas artes.

Decía Rubén Darío que “hay mucho de pintura en la poesía, y mucho de poesía en la pintura” (1950: 661), y así lo han comprendido también los investigadores que se han

adentrado en la literatura de su tiempo desde una perspectiva interdisciplinar. En concreto, Lenzi (2001) y Bernal Muñoz (2002) han sido quienes más extensamente han teorizado sobre la preocupación pictórica como una característica típica de los autores modernistas hispánicos, señalando específicamente la estrecha relación entre el Modernismo literario y el Modernismo pictórico como causa de una multitud de trasvases artísticos entre ambas disciplinas a lo largo de la última década del siglo XIX y la primera del XX. Recordemos que el Modernismo, como movimiento estético surgido de resultados de la crisis de fin de siglo, agravada en España por el denominado desastre del 98, ofrecía a sus autores una suerte de oportunidad de “escapismo aristocrático en el arte” ante la “crisis espiritual y literaria que vivía el mundo”, concretado en “el inconformismo, el refinamiento estético, la bohemia y el dandismo” (Millán Jiménez, 2010: 56-57). El Modernismo, nacido como reacción ante el Positivismo y el Naturalismo literario, tomó del Parnasianismo y el Simbolismo franceses su aspiración a la belleza y la perfección formal, su búsqueda de lo exótico y lo remoto y su fascinación por lo sensorial. La importancia que este movimiento le otorga a los sentidos y la percepción subjetiva es, precisamente, su principal punto de conexión con la pintura impresionista: al igual que Cézanne, Monet o Renoir empleaban el cromatismo complementario, los matices lumínicos o las pinceladas pequeñas y enérgicas para plasmar su *impresión* de los objetos pictóricos, autores como Rubén Darío, Leopoldo Lugones o Manuel Machado recurren al léxico relacionado con el color, los efectos sonoros y la sinestesia, así como a “nuevas fórmulas acentuales y ritmos marcados” (Millán Jiménez, 2010: 59), para dibujar escenas a través de las palabras, construyendo para los lectores toda una atmósfera sensorial que consiga dar cuenta de la *impresión* que estas les causan.

En este sentido, los escasos estudios que hasta la fecha se han publicado sobre las conexiones entre la literatura de Darío y las artes plásticas apuntan, fundamentalmente, a un análisis de su obra desde la estética impresionista. El profesor nicaragüense Víctor Ruiz ha teorizado en los últimos años sobre aquellas instancias en las que Darío se piensa a sí mismo como un pintor y realiza una presentación visual de “la atmósfera que rodea al personaje poético”, como en el caso del poema “Sinfonía en gris mayor” —cuyo carácter sinestésico apela también al sentido del oído y a un arte como la música—, o en “Era un aire suave...”, donde “Darío arroja luz sobre los ojos de los lectores (...) y capta la escena, el ambiente, el significado del poema-pintura” (Huete, 2017). Al igual que en la pintura impresionista, argumenta Ruiz, “en estos poemas sobresale una visión poética que se asienta sobre la sensación, más que en la descripción minuciosa y racional”, de tal modo que constituyen “la expresión de un estado anímico (...), la impresión fugaz (...), la emoción del instante”

(Huete, 2017). Coello Gutiérrez (2021), por su parte, ha propuesto el estudio del “sincretismo artístico” en la totalidad de *Prosas profanas*, dada la multitud de ejercicios de écfrasis literaria —y de referencias musicales— que pueblan sus textos. Del mismo modo, Rovira, en dos de sus más recientes publicaciones, ha dado cuenta de la “atención casi obsesiva” de Darío por la pintura (2016: 131). Este investigador nos recuerda que Darío recorrió durante su vida infinidad de exposiciones pictóricas, muy especialmente durante su larga estancia de juventud en Chile, donde trabó una profunda amistad con Pedro Balmaceda Toro, hijo del Presidente de la República y crítico de arte, gran conocedor del rococó francés (2016: 134-135). Dichas experiencias quedan plasmadas en la multitud de “trasposiciones pictóricas”¹ que pueblan su libro *Azul*, del mismo modo que sus visitas al antiguo Museo de Arte Contemporáneo de Madrid y su admiración por paisajistas como Joaquín Sorolla o Nicolau Raurich i Petre, cuyas pinturas comenta vivamente en sus crónicas para el periódico *La Nación* de Buenos Aires, influenciarán gran parte de su obra posterior, especialmente su *Tierras solares* (2016: 137- 143). En su segundo viaje a España, además, entabló relación con Santiago Rusiñol, afamado pintor de la serie “Jardins d’Espanya” (1903) —cuyos cuadros Darío también comentaría para *La Nación*—, quien decía que “los jardines son el paisaje puesto en verso” (Rovira, 2017: 127).

Podemos afirmar, por lo tanto, que existe una sólida base teórica desde un punto de vista filológico para el estudio de la literatura en paralelo a la pintura y, en concreto, para la comprensión del arte literario modernista como una manifestación más de las estéticas de fin de siglo en el mundo occidental y como un movimiento que se desarrolló, en gran parte, en virtud del diálogo interartístico. En lo referente a la obra de Rubén Darío y su relación con la pintura de su tiempo, se trata de una conexión bien conocida en el mundo de la teoría literaria, pero solamente ha sido descrita con detalle en unas pocas y recientes investigaciones, por lo que su potencial didáctico en secundaria se encuentra, a día de hoy, largamente inexplorado.

Fundamentación pedagógica

La necesidad de renovar y reforzar la enseñanza de la literatura hispanoamericana en la ESO está muy presente en varios trabajos de investigación educativa que buscan paliar,

¹ Esta expresión es la que utiliza el propio Rubén Darío en *Historia de mis libros* cuando habla de los textos de *Azul* inspirados en la contemplación de cuadros, como “En busca de cuadros”, “Acuarela”, “Un retrato de Watteau”, “Naturaleza muerta”, “Paisaje”... (1950: 176).

explícita o implícitamente, las anteriormente descritas lagunas curriculares que presenta la LOMCE en materia de educación literaria.

Por ejemplo, el muy reciente volumen teórico editado por Fernández Cobo (2021) contiene varios ensayos que procuran aclarar el lugar de los textos hispanoamericanos en la enseñanza de la literatura en la educación primaria y secundaria en España, y que proponen, entre otras cuestiones, la necesidad de la incorporación de libros de lectura infantiles y juveniles del otro lado del Atlántico a la lista de lecturas obligatorias de estas etapas, o el diseño de actividades innovadoras que compensen la escasa importancia otorgada a la literatura hispanoamericana en los libros de texto. En este volumen, Mateo Giménez explora la presencia de Hispanoamérica en los manuales de 1º de ESO a 1º de Bachillerato de la serie Savia de la editorial SM y afirma que es en 4º de ESO cuando la literatura se presenta por primera vez ante el alumnado en función de sus corrientes y movimientos estéticos². De entre ellos, destaca el tratamiento que este material hace del Modernismo (2021: 50):

Como principal valedor del Modernismo, como no podía ser de otro modo, aparece Rubén Darío, lo que nos lleva a dos cuestiones: de un lado, hemos llegado a principios del siglo XX sin que ningún autor hispanoamericano haya sido estudiado en sí mismo como representante de alguna corriente literaria; de otro, dentro de esta corriente, todos los demás autores que se traerán a colación son españoles, no aparece ningún representante de cualquier otro país.

Las palabras de la investigadora nos invitan a reflexionar sobre la importancia de resaltar el hecho del diálogo transoceánico cuando hablamos de corrientes literarias hispánicas en el aula, pero también a repensar las características actuales de la enseñanza del Modernismo y, más concretamente, de la figura de Rubén Darío. Repasando las principales bases de datos de publicaciones académicas que se encuentran a nuestra disposición, comprobamos que el Modernismo no es un movimiento artístico popular en el ámbito de los estudios sobre didáctica de la literatura hispánica en enseñanza secundaria. En concreto, la mayoría de propuestas pedagógicas recientes sobre literatura hispanoamericana parecen centrarse, bien en los grandes representantes del denominado *boom* hispanoamericano, como son García Márquez o Cortázar (Alarcón Coloma, 2015; Rodríguez García, 2020), bien en la literatura hispanoamericana contemporánea, muy especialmente en las voces femeninas actuales (Guirao Martínez, 2020; Asencio Serrano, 2021). Es evidente, por lo tanto, la urgencia por llenar el actual vacío bibliográfico sobre la enseñanza del Modernismo y de la literatura de Darío con una propuesta pedagógica que indague en las raíces hispanoamericanas del movimiento. Al mismo tiempo, entendemos que tal propuesta debe

² Cabe aclarar que la editorial actualizó esta colección en 2020 con el nombre de “Savia Nueva Generación”. La autora reseña la original de 2015.

ser de carácter innovador, y dados los ya comentados beneficios de la interdisciplinariedad para el aprendizaje significativo, así como la estrecha relación entre muchas de las más reconocidas creaciones del nicaragüense y la pintura, postulamos que el uso de imágenes pictóricas en el aula podría ser una herramienta útil para lograr nuestros propósitos.

Cuando hablamos de metodologías innovadoras para la enseñanza de la literatura hispanoamericana, encontramos que la mayoría de los investigadores señalan a las TIC (Ruiz Bañuls, 2015; Crespo-Vila y Pastor, 2021; Pérez-García, 2021), pero obvian el papel fundamental que la contemplación de imágenes estáticas y, en concreto, de obras pictóricas, juega durante el proceso de aprendizaje. Ilustraciones y pinturas se han empleado como vehículo para la transmisión rápida y eficaz de conocimientos desde los albores de la historia humana, sobre todo en aquellos periodos en los que la mayor parte de la población carecía de habilidades para comprender cualquier tipo de lenguaje escrito (Aguirre Lora, 2001), motivo por el cual se las sigue considerando un importante material pedagógico. En nuestra propia área de especialidad, los beneficios del uso de obras plásticas visuales en el aula han quedado constatados en importantes estudios sobre la enseñanza del español como lengua extranjera (Ferreira y Marques Branco Sanches, 2006; Ferreira, 2013), pero aún no han sido investigados en el terreno de la didáctica de la literatura, por lo que nuestra propuesta resulta, en cierto modo, pionera.

Por último, como parte de la justificación pedagógica de esta unidad didáctica, no podemos dejar de mencionar que, según los últimos datos del Ministerio de Educación y Formación Profesional (2021: 8-9), el porcentaje medio de alumnos no españoles en las enseñanzas no universitarias en España es del 9,9% —un 6,8% en Castilla y León—, de los cuales el 27,4 % procede de América Latina, siendo este el segundo grupo de estudiantes extranjeros más numeroso en España —solamente por detrás de los africanos, el 28,9%, y muy por encima de los procedentes del resto de países de la Unión Europea, el 26,8%—. Estudios sobre las necesidades de los alumnos procedentes de entornos distintos al español determinan la importancia de apelar desde las aulas a las realidades culturales del alumnado, reconocer las aportaciones de sus lugares de origen dentro del conocimiento escolar en general y, en el caso de los alumnos de Latinoamérica, valorar también sus variedades lingüísticas (Fernández López, 2017). El estudio en profundidad de la literatura hispanoamericana, entendemos, no solamente resulta esencial para mejorar la comprensión de la lengua y la cultura hispánica y ampliar las fronteras de aprendizaje de todos los alumnos presentes en el aula, sino que contribuye de manera particular a la integración en el entorno escolar del alumnado latinoamericano. Por este motivo, encontramos esencial resaltar el

carácter panhispánico y metaliterario de la obra de Darío, un intelectual formado tanto en América como en Europa y que configuró gran parte de su universo poético en torno a la contemplación y la ensoñación de otras obras artísticas de lugares y tiempos lejanos.

Determinadas las principales bases teóricas detrás de la configuración de la presente unidad, concluimos que nuestra propuesta se centra, fundamentalmente, en la superación de las existentes lagunas en la didáctica de la literatura hispanoamericana en lo referente al escaso tratamiento tanto de la obra de Rubén Darío —hoy convertido en el único referente literario no español con el que sigue contando el alumnado de 4º de ESO—, como de la perspectiva interdisciplinar literatura-pintura, que resulta especialmente útil para el estudio del Modernismo, un movimiento estético cuyas fronteras trascienden tanto la literatura como la realidad artística española. A lo largo de los siguientes apartados de este trabajo, determinaremos en qué grado consideramos que la metodología escogida y las actividades diseñadas pueden servir para alcanzar este propósito.

5. Objetivos

Habiendo demostrado la relevancia del tema escogido y desarrollado el modo en que los estudios filológicos y didácticos sobre el mismo justifican su elección, procedemos a detallar los objetivos de “Rubén Darío y la pintura”, es decir, todo aquello que deseamos que el alumnado consiga aprender y hacer durante esta unidad didáctica.

Pretendemos cumplir, en primer lugar, con los siguientes **objetivos generales** para la materia de Lengua Castellana y Literatura establecidos en el Real Decreto 1105/2014 (Anexo I, 24):

“El desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado, entendida en todas sus vertientes: pragmática, lingüística, sociolingüística y literaria”

Nos planteamos como **objetivo** desarrollar la vertiente literaria de la competencia comunicativa, si bien es evidente que los aspectos pragmáticos, lingüísticos y sociolingüísticos se trabajan también, explícita o implícitamente, cuando analizamos cualquier texto literario en el aula.

“El aprendizaje de las destrezas discursivas que pueden darse en diversos ámbitos: el de las relaciones personales, el académico, el social y el de los medios de comunicación, cuyo dominio requiere procedimientos y conocimientos explícitos acerca del funcionamiento del lenguaje en todas sus dimensiones”

En esta unidad, el alumnado debe comprender y emplear un discurso académico. También se trabaja el lenguaje literario y sus especificidades. Nuestro **objetivo** es mejorar las habilidades comunicativas, tanto orales como escritas, mediante la lectura y el comentario de diversos textos.

“El bloque educación literaria asume el objetivo de hacer de los escolares lectores cultos y competentes (...) en la lectura, comprensión e interpretación (...) de textos literarios y obras completas que aportan el conocimiento básico sobre algunas de las aportaciones más representativas de nuestra literatura”

Buena parte de la presente unidad se centra, precisamente, en la lectura, comprensión e interpretación de fragmentos de obras cumbre de la literatura en español. El **objetivo** es adquirir un conocimiento básico sobre la literatura de Rubén Darío y del Modernismo como movimiento artístico en un sentido amplio.

Nos planteamos también una serie de **objetivos relacionados con las competencias** que proponemos trabajar en esta unidad³:

		Objetivos
Competencia en comunicación lingüística	Saber	1. Reconocer el léxico y la imaginería propia del arte modernista.
	Saber hacer	2. Comprender un texto literario modernista. 3. Identificar características literarias propias de un texto modernista. 4. Expresar de forma escrita impresiones personales acerca de una obra pictórica. 5. Expresar de forma visual impresiones personales acerca de una obra literaria.
	Saber ser	6. Manifestar opiniones propias de forma razonada. 7. Escuchar y valorar las opiniones de otros miembros de la clase.

³ Se dividen los objetivos para cada competencia en “saber”, “saber hacer” y “saber ser”, en concordancia con lo expuesto por el Ministerio de Educación en la página web informativa sobre la LOMCE (Ministerio de Educación y Formación Profesional, s.f.). Retomaremos esta misma clasificación en el apartado 6, donde relacionaremos cada objetivo con los contenidos a impartir en la unidad.

		Objetivos
Competencia en conciencia y expresiones culturales	Saber	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aprender los orígenes y las características principales del Modernismo como movimiento artístico. 2. Conocer textos representativos de la obra literaria de Rubén Darío. 3. Entender las bases del diálogo artístico-cultural entre España y América Latina a través de la figura de Rubén Darío. 4. Comprender el movimiento simbolista y el parnasiano, claves para el surgimiento del Modernismo 5. Comprender la pintura rococó e impresionista francesa, y su influjo en el Modernismo literario. 6. Comprender la literatura del Naturalismo español. 7. Comprender la diferencia entre distintos géneros literarios (ensayo, lírica y narrativa).
	Saber hacer	<ol style="list-style-type: none"> 8. Desarrollar la creatividad literaria y la sensibilidad estética. 9. Reconocer características modernistas en obras artísticas de tipo pictórico y literario. 10. Pensar de forma interartística e interdisciplinar.
	Saber ser	<ol style="list-style-type: none"> 11. Valorar las aportaciones del mundo intelectual hispanoamericano a la cultura literaria española y global. 12. Apreciar el arte modernista como fenómeno interdisciplinar e intercultural.

		Objetivos
Competencias básicas en ciencia y tecnología	Saber	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lenguaje científico relacionado con la investigación en humanidades.
	Saber hacer	<ol style="list-style-type: none"> 2. Resolver problemas de carácter cualitativo. 3. Utilizar metodologías y procesos propios de la investigación en humanidades. 4. Extraer conclusiones y emitir juicios derivados de una investigación. 5. Entender la diferencia entre el método de pensamiento lógico (inductivo y deductivo) y la lógica dialéctica.
	Saber ser	<ol style="list-style-type: none"> 6. Valorar las fuentes de información y la veracidad de los datos objetivos que contienen.

		Objetivos
Competencia digital	Saber	<ol style="list-style-type: none"> 1. Uso de herramientas digitales de Microsoft. 2. Lenguaje específico relacionado con las herramientas informáticas y de almacenamiento de información.
	Saber hacer	<ol style="list-style-type: none"> 3. Utilizar medios digitales para comunicar ideas y resolver problemas. 4. Buscar, obtener y procesar información obtenida por medios digitales.
	Saber ser	<ol style="list-style-type: none"> 5. Comprender la utilidad de los medios digitales y valorar su impacto sobre la motivación y la mejora en el proceso de aprendizaje.

		Objetivos
Aprender a aprender	Saber	<ol style="list-style-type: none"> 1. Comprender lo que se sabe y lo que se desconoce acerca de los contenidos de la unidad. 2. Conocer medios y estrategias para adquirir nuevos conocimientos.
	Saber hacer	<ol style="list-style-type: none"> 3. Estrategias de planificación y resolución de las actividades planteadas. 4. Evaluación subjetiva de lo aprendido, de los procesos de aprendizaje y de la eficacia de las metodologías didácticas empleadas.
	Saber ser	<ol style="list-style-type: none"> 5. Tener motivación y curiosidad por aprender. 6. Sentirse protagonista del proceso y el resultado del aprendizaje. 7. Mejorar la percepción de autoeficacia y la confianza en uno mismo.

		Objetivos
Competencias sociales y cívicas	Saber	<ol style="list-style-type: none"> 1. Comprender las dimensiones intercultural e interartística del movimiento modernista y sus principales artífices. 2. Entender el contexto cultural, económico y social en el que se desarrolló el Modernismo y valorar las diferencias con respecto al contexto español e hispanoamericano actual. 3. Observar actitudes socialmente inapropiadas (texto naturalista) y contrastarlas con el paradigma ético (actividades relacionadas con el poema “Sinfonía en gris mayor”).
	Saber hacer	<ol style="list-style-type: none"> 4. Saber comunicar ideas propias de manera constructiva y con respeto y tolerancia hacia los demás.

	Saber ser	<p>5. Tener interés por el arte y la cultura de diferentes periodos históricos, con la perspectiva del desarrollo actual y las circunstancias que lo posibilitan.</p> <p>6. Superar prejuicios propios acerca de la asignatura y de los contenidos de la unidad.</p> <p>7. Participar de forma democrática en el desarrollo de las clases.</p>
--	----------------------	--

		Objetivos
Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor	Saber	1. Diseñar e implementar un plan de trabajo, tanto colaborativo como individual.
	Saber hacer	<p>2. Analizar, organizar, adaptarse al cambio y resolver problemas de forma efectiva.</p> <p>3. Actuar como representante de un grupo y comunicar sus ideas eficazmente.</p> <p>4. Evaluar el progreso y el trabajo individual y grupal.</p>
	Saber ser	<p>5. Resolver tareas de forma creativa e imaginativa.</p> <p>6. Mostrar iniciativa, actitud colaborativa e interés durante el desarrollo de las clases.</p>

Adicionalmente, contemplamos como **objetivos** de la unidad algunos de los **elementos transversales** del currículo establecidos en el Real Decreto 1105/2014 (Art. 6):

“(...) La comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (...)”

La lectura de textos de todo tipo —orales, escritos y audiovisuales— y su correcta comprensión constituyen el núcleo central de nuestra materia, por lo que están presentes en todas las actividades que proponemos en esta unidad. Además, tanto en el aula como en las actividades evaluables que realicen fuera de ella, deberán trabajar su expresión oral y escrita. Por otro lado, empleamos todo el equipamiento tecnológico del aula y, adicionalmente, desarrollamos una sesión en un aula de informática, donde el alumnado realizará tareas basadas en la búsqueda en internet y la elaboración de textos digitales.

“(...) Los valores que sustentan la libertad, la justicia, la igualdad, el pluralismo político, la paz, la democracia, el respeto a los derechos humanos, el respeto a los hombres y mujeres por igual (...)”

En “Rubén Darío y la pintura”, adentramos al alumnado en el contexto histórico y social en el que se fraguó el Modernismo a ambos lados del Atlántico, que permea los textos literarios del autor nicaragüense. De este modo, conocerán pensamientos,

ideologías, políticas e intereses sociales diferentes de los actuales, que podrán contrastar con su propio conocimiento del mundo y consolidarán su apreciación hacia nuestros actuales valores democráticos.

“(…) Aptitudes como la creatividad, la autonomía, la iniciativa, el trabajo en equipo, la confianza en uno mismo y el sentido crítico”

La mayor parte de las actividades diseñadas para la unidad se basan en el trabajo en equipo y en el método colaborativo, una estrategia metodológica que, tal como describimos en el apartado 7, cuenta con demostrados beneficios para el aprendizaje. El alumnado aprenderá a desempeñar su propio rol dentro de su grupo de trabajo y, paralelamente, a desarrollar su propia autonomía. El sentido crítico, por su parte, es una actitud que fomentaremos a lo largo de toda esta unidad, a través de ejercicios de interpretación de creaciones literarias y pictóricas.

6. Contenidos

Una vez definidos nuestros objetivos, debemos detenernos sobre las cuestiones concretas queremos que el alumnado aprenda a lo largo de la unidad.

El Real Decreto 1105/2014 establece claramente cuáles son los contenidos que componen la materia de Lengua Castellana y Literatura en 4º de ESO (Anexo I, 24). De entre ellos, seleccionamos para esta unidad algunos **contenidos del bloque de educación literaria**, si bien entendemos que, dado que nuestra materia tiene como objeto primordial el lenguaje y, como prioridad, la mejora de la competencia lingüística a través del conocimiento y la comprensión del lenguaje en diferentes situaciones comunicativas, siempre se producirá un tratamiento transversal de cuestiones lingüísticas y comunicacionales en todos los bloques de contenido contemplados por la legislación. Citando el Real Decreto, los contenidos literarios en torno a los que gira la unidad son:

Del apartado **Introducción a la literatura a través de los textos:**

“Aproximación a las obras más representativas de la literatura española del siglo XVIII a nuestros días a través de la lectura y explicación de fragmentos significativos (…).”

En esta unidad, presentamos ante el alumnado varios poemas que consideramos representativos de la trayectoria modernista de Rubén Darío y que podemos, a su vez, relacionar con obras del modernismo pictórico español. Proponemos trabajar los poemas “Sonatina”, “Sinfonía en gris mayor” y “Era un aire suave” de *Prosas profanas*, originalmente publicado en 1896, y los textos “En busca de cuadros”, “Acuarela”, “Paisaje”,

“Aguafuerte”, “Un retrato de Watteau”, “Naturaleza muerta” y “Al carbón”, todos ellos de *Azul* (1888). También se proporcionarán al alumnado el texto completo de *España contemporánea*, publicado por primera vez en 1901, y los poemas de Darío “A Colón”, “A Goya”, “Un soneto a Cervantes”, “España” y “A Juan Ramón Jiménez”, así como un fragmento de *La Regenta* de Clarín en la primera sesión.

Todos estos textos se leen y explican en el aula atendiendo a sus características formales y temáticas. También se emplean, en su mayoría, como punto de partida para establecer conexiones interartísticas con obras pictóricas.

Del apartado **Creación:**

“Redacción de textos de intención literaria (...), utilizando las convenciones formales del género seleccionado y con intención lúdica y creativa”.

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

Como parte de las actividades evaluables —que detallamos en el apartado 8 de este trabajo— se plantea al alumnado la creación de un texto literario, ya sea en prosa o en verso, que describa la impresión que les causa un determinado cuadro modernista de su elección —a modo de ejercicio efrástico—, así como la composición de un texto narrativo a partir de un poema. Otras de las actividades consisten en transformar un poema en un cuadro y en la elaboración de un *moodboard* modernista que represente la impresión que les suscita un poema de Darío, que debe ir acompañado de una explicación que justifique la elección de los materiales. Se les proporciona previamente información sobre dónde encontrar tanto poemas de Darío como cuadros modernistas, por lo que deben, en todo caso, realizar una investigación personal de consulta de fuentes y contrastación de información para poder ser evaluados.

Teniendo esto en cuenta, es posible realizar una relación precisa de los **contenidos de la unidad:**

Introducción a la literatura a través de los textos	1. El Modernismo: definición, características y manifestaciones en las artes.
	2. Rubén Darío: vida y principales obras del creador del modernismo literario.
	3. Léxico, temas e influencias de la literatura de Rubén Darío.
	4. Análisis literario de textos de Rubén Darío desde una perspectiva modernista.

Creación	5. “Poesía silenciosa”: interpretación estética de la pintura modernista.
	6. “Pintura que habla”: interpretación visual de la poesía modernista.
	7. Comentario, debate y elaboración de materiales sobre las correspondencias poesía-pintura.

Establecemos, a su vez, las conexiones oportunas entre estos contenidos y las competencias y objetivos descritos en el apartado 5:

		Objetivos	Contenidos
Competencia en comunicación lingüística	Saber	1. Reconocer el léxico y la imaginación propia del arte modernista.	- 1., 3.
	Saber hacer	2. Comprender un poema modernista.	- 1., 3., 4.
		3. Identificar características literarias propias de un texto modernista.	- 4., 6., 7.
		4. Expresar de forma oral y escrita impresiones personales acerca de una obra pictórica.	- 5., 6., 7.
	5. Expresar de forma visual impresiones personales acerca de una obra literaria.	- 5., 6., 7.	
	Saber ser	6. Manifestar opiniones propias de forma razonada.	- 5., 6., 7.
		7. Escuchar y valorar las opiniones de otros miembros de la clase.	- 5., 6., 7.

		Objetivos	Contenidos
Competencia en conciencia y expresiones culturales	Saber	1. Aprender los orígenes y las características principales del Modernismo como movimiento artístico.	- 1.
		2. Conocer textos representativos de la obra literaria de Rubén Darío.	- 2.
		3. Entender las bases del diálogo artístico-cultural entre España y América Latina a través de la figura de Rubén Darío.	- 1., 2., 3.
		4. Comprender el movimiento simbolista y el parnasiano, claves para el surgimiento del Modernismo.	- 1., 3.
		5. Comprender la pintura rococó e impresionista francesa y su influjo en el Modernismo literario.	- 1., 3., 5., 7.
		6. Comprender la literatura del Naturalismo español.	- 1.
		7. Comprender la diferencia entre distintos géneros literarios (ensayo, lírica y narrativa).	- 1., 4.

	Saber hacer	8. Desarrollar la creatividad literaria y la sensibilidad estética.	- 5., 6., 7.
		9. Reconocer características modernistas en obras artísticas de tipo pictórico y literario.	- 1., 4., 5., 6.
		10. Pensar de forma interartística e interdisciplinar.	- 5., 6., 7.
	Saber ser	11. Valorar las aportaciones del mundo intelectual hispanoamericano a la cultura literaria española y global.	- Todos
12. Apreciar el arte modernista como fenómeno interdisciplinar e intercultural.		- Todos	

		Objetivos	Contenidos
Competencias básicas en ciencia y tecnología	Saber	1. Lenguaje científico relacionado con la investigación en humanidades.	- 1., 3., 4., 7.
	Saber hacer	2. Resolver problemas de carácter cualitativo.	- Todos
		3. Utilizar metodologías y procesos propios de la investigación en humanidades.	- 4., 5., 6., 7.
Saber hacer	4. Extraer conclusiones y emitir juicios derivados de una investigación.	- 5., 6., 7.	
	5. Entender la diferencia entre el método de pensamiento lógico (inductivo y deductivo) y la lógica dialéctica.	- Todos	
Saber ser	6. Valorar las fuentes de información y la veracidad de los datos objetivos que contienen.	- 2., 3., 7.	

		Objetivos	Contenidos
Competencia digital	Saber	1. Uso de herramientas digitales de Microsoft.	- 7.
		2. Lenguaje específico relacionado con las herramientas informáticas y de almacenamiento de información.	- 1., 5., 6., 7.
	Saber hacer	3. Utilizar medios digitales para comunicar ideas y resolver problemas.	- 5., 6., 7.
		4. Buscar, obtener y procesar información obtenida por medios digitales.	- 1., 3., 7.
	Saber ser	5. Comprender la utilidad de los medios digitales y valorar su impacto sobre la motivación y la mejora en el proceso de aprendizaje.	- 7

		Objetivos	Contenidos
Aprender a aprender	Saber	1. Comprender lo que se sabe y lo que se desconoce acerca de los contenidos de la unidad.	- Todos
		2. Conocer medios y estrategias para adquirir nuevos conocimientos.	- Todos
	Saber hacer	3. Estrategias de planificación y resolución de las actividades planteadas.	- Todos
		4. Evaluación subjetiva de lo aprendido, de los procesos de aprendizaje y de la eficacia de las metodologías didácticas empleadas.	- Todos
	Saber ser	5. Tener motivación y curiosidad por aprender.	- Todos
		6. Sentirse protagonista del proceso y el resultado del aprendizaje.	- Todos
7. Mejorar la percepción de autoeficacia y la confianza en uno mismo.		- Todos	

		Objetivos	Contenidos
Competencias sociales y cívicas	Saber	1. Comprender las dimensiones intercultural e interartística del movimiento modernista y sus principales artífices.	- Todos
		2. Entender el contexto cultural, económico y social en el que se desarrolló el Modernismo y valorar las diferencias con respecto al contexto español e hispanoamericano actual.	- 1., 2., 3., 4.
		3. Observar actitudes socialmente inapropiadas (texto naturalista) y contrastarlas con el paradigma ético (actividades relacionadas con el poema “Sinfonía en gris mayor”).	- 1., 2., 3., 4.
	Saber hacer	4. Saber comunicar las ideas propias de manera constructiva y con respeto y tolerancia hacia los demás.	- 5., 6., 7.
	Saber ser	5. Tener interés por el arte y la cultura de diferentes periodos históricos, con la perspectiva del desarrollo actual y las circunstancias que lo posibilitan.	- Todos
		6. Superar prejuicios propios acerca de la asignatura y de los contenidos de la unidad.	- Todos
7. Participar de forma democrática en el desarrollo de las clases.		- Todos	

		Objetivos	Contenidos
Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor	Saber	1. Diseñar e implementar un plan de trabajo, tanto colaborativo como individual.	- 4., 5., 6., 7.
	Saber hacer	2. Analizar, organizar, adaptarse al cambio y resolver problemas de forma efectiva.	- 4., 5., 6., 7.
		3. Actuar como representante de un grupo y comunicar sus ideas eficazmente.	- Todos
	Saber ser	4. Evaluar el progreso y el trabajo individual y grupal.	- 4., 5., 6., 7.
5. Resolver tareas de forma creativa e imaginativa.		- Todos	
		6. Mostrar iniciativa, actitud colaborativa e interés durante el desarrollo de las clases.	- Todos

7. Metodología

Establecidos los objetivos y contenidos a tratar en “Rubén Darío y la pintura”, nos adentramos ya en la forma en la que pretendemos llevar esta unidad didáctica al aula, detallando la metodología a emplear, la tipología de las actividades a llevar a cabo y su temporalización, y el método e instrumentos mediante los que realizar la evaluación del alumnado.

Partimos de una serie de condiciones materiales sobre las que necesariamente se organiza la totalidad de la situación de enseñanza-aprendizaje que aquí queremos describir:

Características del grupo	26 alumnos: <ul style="list-style-type: none"> - Todos de nacionalidad española (2 de un entorno familiar hispanoamericano) - 14 chicas (2 repetidoras) - 12 chicos (1 TDAH)
Duración de las clases y temporalización de la UD	Retomando lo indicado en el apartado 2 de este trabajo, la unidad se inserta en el primer trimestre del curso y se imparte, con toda probabilidad, en las dos primeras semanas del mes de diciembre. El alumnado tiene 4 clases de Lengua y Literatura a la semana, con una duración de 50 minutos cada una. Se prevé que la unidad abarque 8 sesiones, es decir, dos semanas completas.
Aulas	Se emplea el aula de referencia del grupo y, para una de las sesiones, se traslada la clase a un aula de informática.

Materiales didácticos	Se proporciona al alumnado una fotocopia de cada uno de los textos a trabajar. Se emplea también el ordenador del aula, el proyector, el equipamiento del aula de informática y, en función de los resultados de las actividades de evaluación, también se utilizará la pared de corcho del aula para exponer algunas de ellas. Consultaremos también, aunque brevemente, el libro de texto ⁴ y el Diccionario de la Lengua Española de la Real Academia. Para dos de las tareas evaluables —ver apartado 9—, el alumnado empleará medios digitales y/o papel y cartulina para realizar obras plásticas propias.
------------------------------	---

Todas las actividades que hemos diseñado para esta unidad didáctica se basan en conocidas propuestas metodológicas que cuentan con el respaldo de décadas de literatura didáctica:

– Construir conocimiento sobre lo que ya se sabe

Existen teorías educativas que, siguiendo los postulados del constructivismo psicológico y epistemológico ideados por Piaget, defienden que el proceso de aprendizaje consiste en la asimilación progresiva de ideas nuevas que se van añadiendo a las que el alumnado ya posee, transformando estas últimas y acondicionando el nuevo conocimiento para su aplicación a situaciones distintas de las del entorno original del aprendizaje. Serrano González-Tejero y Pons Parra (2011: 11) lo describen de este modo:

“[el constructivismo] plantea que el conocimiento es el resultado (...) de un proceso dinámico e interactivo a través del cual la información externa es interpretada y reinterpretada por la mente. En este proceso la mente va construyendo progresivamente modelos explicativos, cada vez más complejos y potentes (...) Esta es la idea germinal de todo constructivismo: la elaboración necesaria para efectuar la convergencia del pasado y del futuro.”

Partiendo de esta idea, lo que buscamos en esta unidad didáctica no es la mera transmisión de información nueva, que convierte al alumnado en un sujeto pasivo, sino fomentar la construcción progresiva de conocimientos, partiendo siempre de sus ideas y conceptos previos sobre el tema a tratar en cada sesión. Esto es condición necesaria, aunque no suficiente, para que se produzca para el llamado aprendizaje significativo, que se basa en la idea de que el alumnado puede aprender “un contenido cualquiera cuando es capaz de atribuirle un significado”, para lo cual debe “poseer los conocimientos previos adecuados” que le permitan dotar a los nuevos contenidos de “significatividad psicológica” y establecer

⁴ Entendemos que cualquier libro de texto servirá para nuestro propósito, puesto que, en nuestra experiencia, todos los manuales de Lengua y Literatura para 4º de ESO contienen una breve mención a las características del Modernismo.

una relación “no arbitraria” entre lo que va a aprender y lo que ya conoce (Romero Trenas, 2009: s.p.).

Adicionalmente, la unión de varias áreas de conocimiento que se da en esta unidad didáctica —literatura, lenguaje, arte, historia, ciencia y tecnología—permite la integración progresiva de diferentes tipos de conocimientos y contribuye a crear en el alumnado una visión compleja de la realidad a partir de ideas iniciales simples.

– Descubrimiento guiado o aprendizaje por descubrimiento

El teórico de la educación Jerome S. Bruner, seguidor de Vygotsky, propuso a comienzos del pasado siglo que, para aprender información de manera significativa, es indispensable tener la experiencia personal de descubrirla. Bruner inició la corriente del “aprendizaje por descubrimiento”, que “se produce cuando el docente le presenta todas las herramientas necesarias al alumno para que este descubra por sí mismo lo que se desea aprender (...). Cuando se lleva a cabo de modo idóneo, asegura un conocimiento significativo y fomenta hábitos de investigación y rigor en los individuos” (Baro Cáliz, 2011: 5). Siguiendo esta concepción pedagógica, hemos diseñado actividades que requieren que el alumnado llegue a las conclusiones deseadas a partir de un proceso de análisis e interpretación de la información que se les presenta. Nuestro rol como docentes es guiar el proceso de descubrimiento, proporcionando las fuentes y cimentando la información nueva sobre la conocida, y ayudarles a alcanzar los resultados finales esperables mediante el diálogo, el refuerzo positivo tras sus intervenciones, la organización apropiada de las ideas, etc.

– Resolución de problemas

Tradicionalmente, se ha considerado que la resolución de problemas, un ejercicio que requiere de un trabajo consciente y estructurado de la creatividad, es un enfoque didáctico especialmente idóneo en la didáctica de las ciencias (Perales Palacios, 1993: 176). Sin embargo, a lo largo de esta unidad, el alumnado se enfrenta a tareas que estimulan su capacidad de creación e invención en el ámbito de las artes, a través de actividades relacionadas con la interpretación subjetiva de la literatura, la pintura y sus relaciones. Dado que pensamos que “la creatividad es uno de los pilares básicos sobre los cuales se construyen personalidades sanas y benéficas para el desarrollo social” (García García, 1998: 148), en esta unidad presentamos al alumnado actividades de resolución abierta, con múltiples soluciones y respuestas correctas posibles, puesto que se basan en sus ideas y percepciones personales. Del mismo modo, las actividades evaluables son de tipo creativo y no existe una forma

errónea de realizarlas, si bien se establecen unos necesarios criterios de evaluación que permiten otorgarles una calificación numérica.

– Integración de las TIC en el aprendizaje

Las nuevas tecnologías desempeñan un rol fundamental en las vidas de la mayor parte de los estudiantes de ESO. Es por ello que muchas recientes investigaciones en el ámbito de la educación han buscado formas de integrar las tecnologías en el currículo oficial de la enseñanza secundaria, con la esperanza de poder trascender las metodologías didácticas tradicionales. De entre los efectos positivos de esta integración de las TIC podemos citar (Estévez Carmona, 2012: 24):

- Proporcionan ejercicios prácticos complementarios al aprendizaje.
- Suponen el mantenimiento, actualización y distribución de contenidos y materiales didácticos.
- (...) Hacen posible que los alumnos adquieran una visión más global de su entorno.
- Conllevan que el estudiante disponga de más oportunidades de colaborar activamente sin la presión consecuente del ambiente competitivo del aula.
- Contribuyen a desarrollar y reforzar habilidades adicionales del individuo.

Dado que la incorporación de la tecnología a las aulas de Lengua y Literatura parece seguir siendo la gran tarea pendiente de la mayoría de los docentes de esta materia, proponemos en esta unidad incluir las TIC dentro de la realización de una actividad de corte colaborativo, lo cual, esperamos, facilitará la interacción entre los estudiantes, hoy en día acostumbrados a relacionarse y comunicarse en entornos virtuales, permitirá traer a colación de forma fácil y rápida las obras pictóricas que deseamos analizar sin la necesidad de acudir a materiales adicionales, y contribuirá a la consolidación de las habilidades de investigación y contrastación de la información del alumnado.

En lo que respecta a los **métodos de enseñanza** a aplicar, entendemos que estos siempre deberán ir ajustándose a las particularidades de cada actividad pedagógica y a las demandas y necesidades de aprendizaje del grupo en cada momento. De entre los métodos a los que acudiremos a lo largo de la unidad, en aquellos momentos en los que resulten más pertinentes, destacamos:

- **Método expositivo.** De forma puntual, debemos suministrar al alumnado una cierta cantidad de información sobre un contenido concreto de forma clara y organizada (p.ej.: tenemos que explicar qué es el Modernismo y cuáles son sus características). Los contenidos siempre serán expuestos de forma explícita y, en todo caso, se procurará

relacionarlos con conocimientos anteriores, de tal forma que los estudiantes puedan encontrar sentido a las actividades propuestas.

- **Método deductivo.** En ocasiones, partiendo de conceptos del ámbito genérico (p.ej.: características de la literatura de Rubén Darío), el alumnado debe identificar, especificar y caracterizar los ejemplos y propuestas concretas que se le presenten.
- **Método científico-indagatorio.** Para una de las actividades que hemos diseñado, los estudiantes deben investigar en internet sobre un determinado tema, realizando descubrimientos y llegando a conclusiones propias a partir de unas fuentes de información dadas. Más allá de la consolidación de los aprendizajes conceptuales de la unidad, el objetivo de esta metodología es la adquisición de procedimientos y de actitudes.
- **Método colaborativo.** Proponemos emplear el trabajo colaborativo en esta unidad, no solamente para fomentar la participación del alumnado y para ayudar a estudiantes con distintos niveles de destreza y conocimiento en la asignatura a sentirse una parte válida del grupo, sino para fomentar la interacción entre los propios estudiantes, aspirando a tejer lazos de confianza y apoyo consistentes que mejoren el clima del aula y, por ende, el desarrollo del aprendizaje.
- **Método creativo.** Como ya hemos comentado, las actividades que el alumnado tiene que llevar a cabo para evaluar su trabajo en esta unidad didáctica son de tipo creativo, de tal modo que cada miembro del grupo puede explorar libremente el problema propuesto, buscar sus propias respuestas y tomar decisiones según su criterio personal, lo cual reduce el rol del docente al de “asesor” del aprendizaje —ante cualquier duda sobre cómo realizar la actividad, podemos proporcionar al alumnado nuestra percepción sobre sus ideas creativas y su encaje dentro del conjunto de la unidad—.

Finalmente, en cuanto a los **estilos de enseñanza**, abogamos siempre por emplear en el aula aquellos que mejor se ajusten a las características del grupo, a las actividades diseñadas y a los contenidos a impartir, si bien no podemos desdeñar que existen variables, desde el clima del aula hasta el nivel de conocimientos previos del alumnado, que pueden influenciar la adopción de dichos estilos, por lo que la adaptación a las particularidades de cada situación educativa resulta clave. Así, basándonos en las propuestas de Martínez Geijo (2008), perseguimos, principalmente, que esta unidad contribuya a la creación de un estilo de enseñanza dinámico, cimentado sobre comportamientos docentes que favorezcan el aprendizaje activo, tales como:

- Atender a las preguntas espontáneas que surjan al hilo del desarrollo de la clase.
- Alabar y mostrar interés por los estudiantes que tienen ideas originales.
- Aceptar y comprender lo que sienten, piensan y expresan los alumnos en cada momento, sin imponer limitaciones formales o de contenido a sus intervenciones y propuestas.
- Incitar a los alumnos a la búsqueda de múltiples caminos para la obtención de sus posibles soluciones a los problemas planteados.
- Aportar ideas nuevas que cuestionen con los razonamientos o prácticas habituales de la asignatura.
- Potenciar la creatividad y el disfrute artístico entre el alumnado.
- En el caso de que las actividades propuestas no funcionen de la manera esperada con el grupo, retroceder y replantearlas de otra forma con naturalidad.
- Supervisar el trabajo en equipo e incidir en la importancia de la comunicación interpersonal y la realización colaborativa de las tareas.
- Permitir que los alumnos dialoguen de forma espontánea en la clase si se plantea alguna cuestión controvertida o compleja, moderando el debate y dejando que concluya de forma natural.
- Plantear interrogantes que tengan soluciones divergentes.
- Aceptar la diversidad del alumnado y encauzar las actividades previstas de la forma más individualizada posible en el ámbito de la enseñanza reglada.
- Etc.

8. Actividades

Ofrecemos a continuación un cronograma detallado de las sesiones de la unidad didáctica y las actividades planeadas para cada una de ellas. En el **Anexo II** de este trabajo figuran las obras pictóricas explícitamente mencionadas en la descripción de las actividades, así como otras referencias artísticas complementarias.

Sesión 1. Descubriendo la literatura modernista

Comenzamos la clase anunciando al grupo que vamos a ver nuevos contenidos de literatura y, más concretamente, una nueva corriente literaria. Idealmente, entregamos a cada

alumno un documento que hemos elaborado con carácter previo y en el que figuran los contenidos y los criterios de evaluación de la unidad didáctica.

Antes de comenzar con la primera actividad, preguntamos a la clase si alguna vez han oído hablar del Modernismo o de Rubén Darío⁵. Posteriormente, realizamos un recordatorio de unos pocos minutos sobre la unidad anterior, “El Realismo y la literatura realista española”⁶, incidiendo en sus temas y formas más característicos. Nos interesa que el alumnado construya sus primeros conocimientos acerca del Modernismo literario sobre lo que anteriormente han aprendido acerca de la literatura naturalista, dado que ambas corrientes son completamente antitéticas tanto a nivel estético como a nivel ideológico: el Modernismo es idealista y toma gran parte de su inspiración en el arte; el Naturalismo es positivista y gira en torno a la razón y las ciencias naturales, etc.

Para conseguir este propósito, entregamos a cada alumno una fotocopia que contiene un texto representativo de la literatura naturalista: un fragmento del primer capítulo de *La Regenta* de Clarín, en el que Fermín de Pas observa a los vetustenses desde la torre, y realiza comparaciones de carácter zoológico, describiendo a los vetustenses como insectos, topos, etc. Un alumno voluntario lee el texto en voz alta para el gran grupo. Damos comienzo entonces a la **Actividad 1**, que consiste en que el alumnado comparta en voz alta sus ideas acerca de las descripciones que proporciona el autor, el tipo de lenguaje que emplea y el tema que trata. Para ello, se entrega previamente a cada miembro de la clase una lista en la que figuran las características más destacadas de la novela naturalista, a saber:

1. Determinismo de la vida humana, fruto de la herencia.
2. Lucha de clases.
3. Impersonalidad del narrador, técnica del estilo indirecto libre.
4. Pesimismo y amargura.
5. Complacencia en lo grosero, degradado y marginal.
6. Personajes patológicos, en su mayoría con padecimientos mentales.
7. Utilización del método científico.

⁵ Partimos de la base de que es muy improbable que tengan conocimientos previos sobre esta corriente y este autor. Para empezar, ningún periodo de la historia de la literatura está explícitamente contemplado en el Real Decreto de currículo de Primaria (RD 126/2014, de 28 de febrero). Por otro lado, para el primer ciclo de ESO, el Real Decreto de currículo de Secundaria (RD 1105/2014, de 26 de diciembre) solamente menciona la “aproximación a los géneros literarios y a las obras más representativas de la literatura española de la Edad Media al Siglo de Oro”. Si los alumnos adquirieron conocimientos sobre el Modernismo o Rubén Darío en estas etapas, debemos achacarlo a la voluntad individual de su profesorado por incluir textos modernistas en sus clases. Teniendo en cuenta estos datos, así como el ya mencionado texto de Mateo Giménez (2021), podemos asumir que nuestro grupo va a oír hablar por primera vez de Rubén Darío y el Modernismo en esta unidad didáctica.

⁶ Nos basamos en la programación para 4º de ESO del centro de prácticas. Ver apartado 2. Contextualización de la unidad didáctica.

8. Uso de la animalización o zoomorfismo.
9. Influencia negativa del medio o el entorno.
10. Uso del lenguaje coloquial.
11. Darwinismo social: solo triunfan los más fuertes.

El objetivo es que, a través del aprendizaje deductivo —de lo general a lo particular— el alumnado averigüe hasta qué punto estas características están presentes en el texto que han leído. Durante el intercambio de ideas en gran grupo, procuramos favorecer la participación de un buen número de miembros de la clase, proporcionar *feedback*, moderar el debate y anotar en la pizarra las ideas más relevantes, con el fin de que queden escritas y a la vista de todo el grupo.

A continuación, para la **Actividad 2**, entregamos a cada alumno una fotocopia de un fragmento de “Sonatina” de Rubén Darío y dividimos la clase en 7 pequeños grupos de trabajo: cinco grupos de cuatro alumnos, y dos grupos de tres alumnos⁷. Los grupos deben identificar las características del lenguaje del poema —principalmente, la tipología general de los sustantivos y adjetivos que les llamen la atención—, las figuras literarias que reconozcan en él y el tema general sobre el que trata. También deben intentar llegar a alguna conclusión sobre en qué se diferencia de un texto como el de *La Regenta*. Los grupos deben establecer internamente cuáles de sus miembros desempeñarán cada una de estas tareas, atendiendo a sus preferencias, intereses y destrezas en la asignatura.

En los últimos quince minutos de la clase aproximadamente, se realiza una puesta en común de las ideas de todos los grupos, procurando que todos participen. Durante este ejercicio, debemos ir anotando en la pizarra las ideas más relevantes que se van planteando con respecto al léxico, las figuras literarias, la temática y los rasgos diferenciales del texto. También es importante guiar al alumnado en sus intervenciones, estableciendo con ellos un diálogo, para matizar o explicar sus ideas. Al final de la puesta en común, las anotaciones en la pizarra constituirán nada menos que las características esenciales de la literatura modernista, a las que los alumnos habrán llegado prácticamente por sí mismos, en un ejercicio de aprendizaje inductivo —de lo particular del texto a lo general de las características del movimiento—:

- Temas aristocráticos, exóticos o lejanos. Preferencia por la fantasía, la imaginación y el escapismo.

⁷ Para más información sobre la composición de los grupos de trabajo, ver apartado 10. Atención a la diversidad.

- Vocabulario elegante y sonoro, con abundantes palabras complejas (cultismos grecolatinos y vocablos con una etimología exótica).
- Predominan la metáfora, la sinestesia y la aliteración.

Se reservan los últimos momentos de la sesión para que un alumno voluntario lea en voz alta para todo el grupo las características del Modernismo que figuran en el libro de texto. Durante la lectura, vamos comparando explícitamente las características que ellos han extraído del poema de Darío con lo que este material les proporciona.

Sesión 2. Rubén Darío y el Modernismo

Empezamos la sesión recordando las características del poema visto en la sesión anterior, uno de los más representativos de la literatura modernista de Rubén Darío.

Para la **Actividad 3** de esta unidad, emplearemos el método expositivo para mostrar a los alumnos una muy breve presentación de diapositivas digitales sobre la figura de Rubén Darío, en la que comentaremos de manera sucinta algunos rasgos relevantes de su vida y su obra e incidiremos particularmente en su amor e interés por la pintura, así como en sus orígenes nicaragüenses y sus estancias en España. Esta presentación, al igual que todas las que emplearemos a lo largo de la unidad, será también compartida con el grupo a través del Aula Virtual⁸, donde cada alumno puede ver un listado de todas sus asignaturas y los materiales digitales, tareas y avisos subidos por profesores y compañeros.

A continuación, realizamos la **Actividad 4**, que consiste en el visionado y comprensión de un vídeo de 9 minutos sobre la historia del Modernismo⁹. Con este material, el alumnado se acerca por primera vez al contexto histórico de esta corriente artística y sus diversas manifestaciones. Para asegurarnos de que prestan atención al vídeo, entregamos a cada alumno una ficha de observación con varias preguntas sencillas, de respuesta rápida, sobre cuestiones que se mencionan explícitamente en el vídeo¹⁰. Primero, leemos en voz alta y detenidamente cada una de las preguntas de la ficha, con el fin de comprobar que todas se entienden correctamente y prepararlos para un visionado activo. Ponemos especial énfasis

⁸ Esta herramienta, basada en la plataforma Moodle, es uno de los servicios que la Consejería de Educación de Castilla y León ofrece a los centros. Aunque ya existía con anterioridad, su uso se generalizó en el curso 2019-2020 con la pandemia de COVID-19, momento en el que demostró ser de gran utilidad tanto para docentes como para estudiantes.

⁹ El vídeo “El Modernismo literario: características y autores hispanoamericanos (Rubén Darío)”, del canal de Youtube *El Edén de los Cínicos*: <<https://acortar.link/vtey2H>>.

¹⁰ Incluimos esta ficha en el Anexo I. No se trata propiamente de un instrumento de evaluación porque su contenido no es evaluable, pero las anotaciones basadas en esta ficha que figuran en el cuaderno sí que tienen un peso dentro del 10% actitudinal que mencionamos en el apartado 9. Evaluación.

en la última cuestión que aparece en la ficha de observación: “El vídeo contiene un dato erróneo sobre un poema de Rubén Darío. ¿Sabrías decir cuál es este error?”¹¹.

Finalizado el vídeo, se pide a los alumnos que se agrupen tal como lo hicieron en la sesión anterior y comparen sus respuestas a las preguntas de la ficha para completar aquello que quizás ellos no hayan sabido captar pero sus compañeros sí. Después, se debaten en gran grupo todas las respuestas. Como docentes, guiamos las intervenciones de los alumnos, matizamos sus aportaciones y proporcionamos información adicional cuando corresponde. También proporcionamos la respuesta correcta a la pregunta sobre el error que aparece en el vídeo.

Para finalizar, se les encomienda la tarea de anotar en su cuaderno las preguntas de la ficha y las respuestas adecuadas comentadas en los últimos minutos de la clase. Al comienzo de la siguiente sesión, para realizar el habitual repaso de lo visto anteriormente, pediremos a varios alumnos al azar que lean las respuestas anotadas en sus cuadernos, con el fin de comprobar que se ha hecho la tarea y que se han comprendido los conceptos básicos.

Sesión 3. Rubén Darío, pintor de España

En la tercera sesión, buscamos la consolidación de lo aprendido sobre Rubén Darío y su relación con España. Iniciamos la clase repasando las ideas básicas sobre el contexto histórico del Modernismo y sus manifestaciones artísticas. Para ello, pedimos a varios alumnos que lean en voz alta sus respuestas a las preguntas de la ficha de observación del vídeo, que deben estar anotadas en sus cuadernos.

En esta sesión, queremos que el alumnado aprenda a leer al creador del Modernismo como un hombre hispanoamericano que se sumerge en el mundo cultural español e influencia a los creadores españoles de su tiempo. Si la poesía es “pintura que habla”, vamos a presentar a Rubén Darío como retratista de España, animándolos a entender su obra poética sobre temas hispánicos desde una perspectiva interartística y transoceánica. Debemos continuar la sesión explicándoles esta idea en términos que ellos puedan comprender, y acto seguido iniciamos la **Actividad 5**.

¹¹ En el vídeo se incluye erróneamente el poema dariano “Lo fatal” en el poemario *Prosas profanas*, cuando realmente pertenece a *Cantos de vida y esperanza*, tal como previamente debemos haber mencionado en la presentación de diapositivas sobre la obra de Rubén Darío. Aunque es muy posible que no sepan identificar este fallo, nuestra intención es aprovecharlo didácticamente. Por un lado, con la pregunta en la ficha de observación, los animamos a prestar atención a la totalidad del vídeo, al tiempo que ponemos en práctica el método de aprendizaje científico-indagatorio. Por otro lado, al señalar el error en la posterior puesta en común de ideas, advertimos de la importancia de manejar con cautela los documentos audiovisuales de internet que no proceden de una fuente académicamente consolidada.

En esta actividad, los alumnos trabajarán nuevamente en pequeños grupos. Si las agrupaciones establecidas en anteriores sesiones han resultado productivas, se mantienen, pero si alguno de los grupos no ha funcionado correctamente, es nuestra responsabilidad redistribuir al alumnado para conformar núcleos de trabajo más provechosos y favorecedores para ellos.

Entregamos a los grupos cinco poemas de Darío que giran en torno a la historia y la cultura española: “A Colón”, “A Goya”, “Un soneto a Cervantes”, “España” y “A Juan Ramón Jiménez”. Los dos primeros poemas serán trabajados por dos grupos cada uno, y los otros tres se reparten entre los tres grupos restantes, pero todos los alumnos contarán con una copia de todos los poemas a trabajar en la sesión. También se entrega un ejemplar del Diccionario de la Lengua Española a cada grupo.

Primero, un alumno de cada grupo debe encargarse de leer a sus compañeros en voz alta el poema que les ha tocado, mientras los demás siguen su lectura con el texto delante. Después todo el grupo debe debatir sobre el poema para alcanzar respuestas significativas a estas preguntas:

- ¿Qué idea quiere transmitir Rubén Darío con este poema? Explica el tema que trata con tus propias palabras.
- ¿Refleja el poema una opinión positiva o negativa sobre ese tema?
- ¿Qué referencias a elementos visuales o al sentido de la vista contiene el poema?
¿Tiene el poema características pictóricas?
- ¿Qué características modernistas encontramos en el poema?

Mientras los grupos leen y debaten, supervisamos su trabajo y les ayudamos con las dificultades que puedan tener. Dado que se trata de textos repletos de simbolismo y cuyo vocabulario les resultará, en buena medida, desconocido, les pedimos que acudan primero al diccionario y, para cualquier aclaración en profundidad, se dirijan a nosotros. La única condición es que cada grupo puede solicitar nuestra ayuda un máximo de tres veces. La intención detrás de esta medida es que ellos mismos intenten descifrar el texto desde su propio conocimiento. No es necesario que conozcan toda la historia que encierra cada referencia de Darío a la mitología grecolatina, por ejemplo, pero sí que sepan reconocerla como grecolatina.

En los últimos quince minutos de la sesión, ponemos en común todas las ideas de la clase, expuestas por un portavoz de cada grupo. Con todas ellas, podremos sacar conclusiones sobre la admiración de Rubén Darío por la historia y la cultura española, su interés por los artistas españoles tanto antiguos como contemporáneos, su preocupación por

la situación de América Latina tras la independencia de la mayor parte de sus territorios, su forma de describir sus pensamientos y sentimientos desde la estética modernista, etc.

Sesión 4. Rubén Darío y la pintura de su tiempo

La cuarta sesión de la unidad se desarrolla en un aula de informática, donde cada alumno dispone de un puesto individual con un ordenador.

Tras recordar el interés de Rubén Darío por la pintura, tan a menudo reflejado en sus composiciones literarias, presentamos la **Actividad 6**, en la que deberán indagar en la relación entre Rubén Darío y la pintura española de su época. Crearemos, una vez más, pequeños grupos de trabajo, que podemos mantener o variar en función de su desempeño en anteriores sesiones.

Lo primero que les solicitamos es que creen un documento colaborativo en OneDrive empleando las herramientas institucionales¹², de tal modo que todos los miembros de su grupo puedan editar el documento al mismo tiempo. Se les explica que la versión final de este documento, sobre el que volveremos en la última sesión, será evaluable. Hecho esto, describimos la actividad: cada grupo debe realizar una investigación en internet y encontrar un mínimo de tres nombres de pintores españoles modernistas que le gustaban a Rubén Darío —Santiago Rusiñol, Joaquín Sorolla, José Moreno Carbonero, Baldomero Galofre...—, dato que conocemos a raíz de algunos de sus textos. Como fuente de información que pueden consultar de forma preferente, les proporcionamos un enlace al libro *España contemporánea* de Rubén Darío en PDF¹³, que contiene sus crónicas periodísticas de España, si bien indicamos que pueden encontrar estos nombres en muchos otros portales web. De cada uno de estos artistas, deben localizar en internet la siguiente información:

- Datos biográficos básicos: lugar y fecha de nacimiento, ciudad de residencia, etc.
- Datos artísticos básicos: influencias de su pintura, temas que trataba, técnicas pictóricas que empleaba, etc.
- Datos sobre Rubén Darío y el Modernismo: ¿sabes qué opinaba Rubén Darío de su arte?, ¿se le consideraba un pintor modernista?, ¿qué características de su pintura crees que podrían ser modernistas?...

¹² Todo el software oficial de Educación de Castilla y León es de Microsoft.

¹³ Lo incluimos en la bibliografía. El alumnado debe aprender a emplear técnicas eficientes de búsqueda de información en un texto digital, como el comando Ctrl+F para buscar palabras concretas.

- Ejemplos de sus obras: selección de un mínimo de tres obras del pintor y justificación de por qué se han elegido esas obras como representativas de su pintura. Explicamos que estas pueden encontrarse, principalmente, en Google Arts and Culture¹⁴, que aloja obras pictóricas en alta resolución de varios de los museos más importantes del mundo y explica sus motivos y significados. Animamos a los estudiantes a introducir en Google Arts and Culture su cuenta institucional de correo electrónico para guardar sus pinturas y colecciones favoritas, aunque no es obligatorio.

Toda esta información debe estar contenida en el documento que cada grupo elabore de forma conjunta a lo largo de la sesión. Pueden levantarse, hablar entre ellos, ayudar a sus compañeros de grupo, etc. Como docentes, supervisamos en todo momento su trabajo y atenderemos a sus dudas y peticiones.

Probablemente, no siempre puedan encontrar todos los datos ni todos los nombres de pintores requeridos, o no sean capaces de completar el documento al cien por cien, pero se les explica que deben esforzarse en incluir toda la información *relevante* posible y que lo importante en este momento es que aprendan a consultar fuentes bibliográficas, sintetizar la información que contienen y trabajar en equipo para presentar un resultado de investigación.

En los últimos minutos de la sesión, nos aseguramos de que todos los grupos han guardado el documento en la nube y que saben acceder a él. Les damos a todos la opción de completar o perfeccionar el documento conjunto fuera del horario lectivo antes de que este sea evaluado, pero insistimos en que lo importante en este momento no es su apariencia estética, sino la comprensión de su contenido.

Sesión 5. La pintura en *Azul* de Rubén Darío

En la quinta sesión, que de nuevo tiene lugar en el aula de referencia del grupo, queremos resaltar la presencia de la pintura en *Azul* (1888), una de las obras cumbre de Rubén Darío y, posiblemente, la que contiene un mayor diálogo interartístico. Iniciamos la clase con el habitual repaso oral de lo visto anteriormente y, a continuación, explicamos la **Actividad 7**, que se realiza, una vez más, en los pequeños grupos de trabajo ya bien establecidos, pero que podemos seguir variando siempre que lo consideremos necesario.

En esta ocasión, cada uno de los siete grupos recibe un texto extraído de *Azul* en el que Rubén Darío apela al arte pictórico: “En busca de cuadros”, “Acuarela”, “Paisaje”,

¹⁴ www.artsandculture.google.com

“Aguafuerte”, “Un retrato de Watteau”, “Naturaleza muerta” y “Al carbón”. Todos los integrantes del grupo deben contar con una copia del texto. Adicionalmente, cada grupo dispone de un Diccionario de la Lengua Española.

Primero, un integrante del grupo lee el texto en voz alta para sus compañeros mientras los demás lo siguen, como ya hemos hecho en anteriores sesiones. Después, se les ofrecen unos minutos para pensar sobre el tema del texto, tras lo cual un portavoz de cada grupo explica en voz alta para toda la clase de qué trata el texto que les ha tocado. Finalmente, cada grupo debe recopilar todos los colores y paisajes nombrados en su texto, y elaborar un pequeño diccionario de aquellos términos relacionados con el arte —la pintura, la música, la escultura, los materiales preciosos...— presentes en él. Por ejemplo, en “Acuarela”, aparecen los colores rosa, azul, violeta, blanco, oscuro, dorado, verde y púrpura; el paisaje de un jardín con un estanque; y términos como “jarrón”, “estatua”, “ánfora”, “ágata”, “marmóreo”, “alabastro” o “lapizlázuli”.

Para elaborar su diccionario, cuentan con el DLE como principal apoyo, pero deben procurar emplear, en la medida de lo posible, sus propias palabras. Esta actividad, recordamos, será evaluable y la puntuación se otorgará a cada grupo de manera colectiva, teniendo en cuenta factores como la exhaustividad, la pertinencia de las definiciones, el volumen de términos encontrados, la corrección ortográfica y gramatical, o la limpieza en la presentación del documento final. En todo momento, supervisamos el trabajo de los grupos y mostramos nuestra disponibilidad para aclarar dudas y resolver dificultades.

Al terminar la sesión, recogeremos los resultados de la actividad para hacer una valoración superficial del trabajo realizado y, en la **Sesión 6**, devolveremos a cada grupo la tarea realizada —aún sin calificar—, pues nos servirá como punto de partida para la siguiente actividad.

Sesión 6. Rubén Darío y la pintura rococó francesa

La sexta sesión busca consolidar los conocimientos adquiridos anteriormente acerca de la influencia del arte en la literatura dariana y exponer al alumnado a nuevos conceptos de naturaleza interartística.

Para la **Actividad 8**, tras recordar brevemente los textos de *Azul* ya trabajados, incidiendo especialmente en el titulado “Un retrato de Watteau”, iniciamos una breve exposición, apoyándonos sobre una presentación de diapositivas digitales, acerca de la pintura de Jean-Antoine Watteau, máximo exponente del primer rococó y del género

pictórico de las *fêtes galantes*, creado y popularizado por él mismo. Pretendemos que el alumnado intente reconocer la pintura rococó francesa como una de las principales fuentes de inspiración de Rubén Darío para sus poemas modernistas. Al final de nuestra intervención, mostramos con el proyector del aula cuatro imágenes en alta resolución de pinturas de Watteau pertenecientes al género de las *fêtes galantes*, que mantendremos visibles a lo largo de toda la sesión: “Les plaisirs du bal”, “Le plaisir pastoral”, “L’embarquement pour Cythère” y “Fêtes Vénitiennes”.¹⁵

En la **Actividad 9**, dividimos la clase en los grupos habituales y les entregamos a todos una copia del poema “Era un aire suave” de Rubén Darío, extraído de su libro *Prosas profanas* (1896), junto con la lista de colores, paisajes y términos pictóricos que elaboraron en la sesión anterior. En esta ocasión, deben trabajar sobre tres cuestiones, que posteriormente se pondrán en común con la clase:

- Recopilar los colores y paisajes de “Era un aire suave” y compararlos con los que observaron en el texto de la sesión anterior.
- Recopilar los nombres propios de personajes y de lugares geográficos mencionados en el poema.
- Comparar el poema con uno de los cuadros de Watteau mostrados en el proyector, explicando en qué se parecen en lo referente a sus colores, ambientes, personajes y sus acciones, artes representadas, etc.

Como siempre, mientras los grupos trabajan, monitorizamos la tarea y mostramos disponibilidad e interés a la hora de resolver dudas y ayudar con dificultades.

Al final de la sesión, se ofrece a cada grupo unos dos o tres minutos para exponer sus ideas ante el resto de la clase, intentando que todo el alumnado participe y comparta sus opiniones, lo cual nos permitirá llegar a conclusiones acerca del gran parecido entre la poesía modernista de Darío, de naturaleza claramente interartística, y la pintura rococó francesa, de la que era un gran conocedor, tal como ya explicamos al alumnado en la exposición de la **Sesión 2**.

Sesión 7. Parnasianismo y simbolismo en un poema-cuadro

En estrecha relación con la **Sesión 6**, en la que explorábamos equivalencias entre la poesía de Darío y la pintura de Watteau, proponemos una séptima sesión centrada en la

¹⁵ Incluimos estas imágenes en el Anexo II.

búsqueda de rasgos artísticos de las corrientes parnasiana y simbolista en uno de los poemas del autor nicaragüense de mayor carga pictórica: “Sinfonía en gris mayor”, de *Prosas profanas*.

Primeramente, como **Actividad 10**, les hablamos durante unos 5 o 10 minutos del Parnasianismo y el Simbolismo, que solamente han sido mencionados de forma puntual en el vídeo de la **Sesión 2**, en una breve exposición apoyada por diapositivas digitales. Al hablar de las características de cada una de estas corrientes artísticas, animamos al alumnado a anotar en sus cuadernos estos tres elementos esenciales de cada una:

- Parnasianismo: abundancia de descripciones, imágenes plásticas, métrica estricta y clásica.
- Simbolismo: sinestesia, musicalidad, evocación de impresiones.

Hecho esto, volvemos a organizar la clase en los grupos de trabajo habituales y entregamos a cada alumno una copia de “Sinfonía en gris mayor”, indicándoles que se trata de un poema inspirado en el “Symphonie en blanc majeur” de Théophile Gautier, poeta de referencia para los parnasianos y los simbolistas franceses. En la **Actividad 11**, los grupos deben, primero, leer el poema de Darío detenidamente. Tras esto, comentamos en gran grupo su temática, sus personajes y sus paisajes, elementos en los que ya nos habíamos centrado en las sesiones anteriores. Para terminar, cada grupo debe analizar el poema para intentar extraer de él las características parnasianas y simbolistas anteriormente anotadas y, opcionalmente, alguna otra que hayan sabido apreciar teniendo en cuenta lo comentado en las diapositivas.

Finalizamos la sesión poniendo en común las ideas de todos los grupos, expandiéndolas y matizándolas desde nuestro propio conocimiento de la poesía modernista de Darío, y anotando en la pizarra las más relevantes, que el alumnado debe apuntar también en sus cuadernos. Con todo esto, esperamos conseguir un mejor entendimiento de las influencias del Modernismo como movimiento literario y consolidar sus conocimientos acerca de las relaciones entre poesía y pintura que hemos procurado ir construyendo a lo largo de toda la unidad.

Sesión 8. Conclusiones y preparación de tareas finales

En la última sesión de la unidad didáctica “Rubén Darío y la pintura”, nos interesa averiguar hasta qué punto el alumnado ha adquirido nuevos conocimientos a lo largo de la última semana, así como saber si las actividades les han resultado estimulantes y provechosas. Para ello, como **Actividad 12**, repartimos a cada alumno una breve encuesta anónima y no

calificable¹⁶ en la que se les pide que indiquen qué actividades han disfrutado más, con cuáles han aprendido más, qué cambiarían, qué les gustaría repetir en próximas clases... y también que respondan a unas cuestiones breves relacionadas con los contenidos presentados en la unidad, con el fin de hacer una aproximación inicial al grado de adquisición de las competencias y objetivos propuestos.

Una vez recogidas las encuestas, traemos a colación el primer documento que habíamos entregado al comienzo de la **Sesión 1** y repasamos los criterios de evaluación de la unidad que en él figuran¹⁷, a modo de **Actividad 13**. Recordamos las tareas obligatorias de carácter colaborativo —el documento sobre pintores españoles admirados por Darío comenzado en la **Sesión 4** y el documento sobre colores, paisajes y terminología artística en un texto de Darío trabajado en la **Sesión 5**— y ofrecemos a todos los grupos la posibilidad de repasarlas y mejorarlas antes de la fecha de entrega propuesta, con el objetivo de obtener una mejor calificación. Explicamos, igualmente, la naturaleza de la tarea individual obligatoria y la tarea optativa¹⁸:

- El alumnado debe escoger una de estas tareas para ser evaluado a nivel individual:
 - Componer un texto que describa la impresión que les causa un cuadro de su elección de los investigados en la **Sesión 4**, a imitación de lo que hacía el propio Rubén Darío. El texto, de no más de dos páginas, puede ser en prosa o en verso, pero debe tener alguna característica modernista de las vistas en clase y emplear vocabulario referente al mundo del arte que hayan aprendido a lo largo la unidad.
 - Transformar “Sinfonía en gris mayor” en un cuadro. Dibujar y pintar el poema, empleando colores como los descritos por Darío y recreando artísticamente su atmósfera. Si lo desean, pueden emplear herramientas digitales. El cuadro debe ir acompañado de un texto explicativo, de entre una y dos páginas de extensión, en el que se justifiquen las decisiones estéticas tomadas para su creación y se comente el porqué de las correspondencias o variaciones con respecto al poema original. Tras su evaluación, estas creaciones podrán decorar la pared de corcho de la clase.

¹⁶ Incluida al final del Anexo I de este trabajo. Idealmente, emplearíamos este instrumento como evaluación de nuestra actividad docente al final de todas las unidades didácticas del curso académico, modificando tan solo la parte del documento referente a los contenidos específicos de cada unidad.

¹⁷ Para conocer los criterios de evaluación y su justificación, consultar apartado 9. Evaluación.

¹⁸ La variedad de actividades busca apelar a la diversidad del alumnado. Consultar justificación en el apartado 10. Atención a la diversidad.

- Narrar “Sinfonía en gris mayor” como si se tratara de un cuento, imaginando los viajes del marinero, el porqué de su melancolía, etc. En esta narración breve, de no más de tres páginas, debe tener un papel central la descripción, tanto de las características físicas del personaje —prosopografía— como de su carácter y costumbres —etopeya—.
- Opcionalmente, aquellos alumnos que se encuentren especialmente motivados o que deseen obtener una mejor calificación en la unidad pueden elaborar un *moodboard* modernista¹⁹ para acompañar un poema de Rubén Darío de su elección, empleando imágenes de cuadros, colores, paisajes o arquitectura de la época que evoquen el contenido el poema. Se muestran ejemplos de *moodboard* en el aula para que el alumnado comprenda la tarea. Estas creaciones también podrán decorar la pared de corcho del aula una vez finalizada la unidad didáctica, y pueden ser realizadas mediante herramientas digitales. El *moodboard* también debe ir acompañado de un texto explicativo de entre una y dos páginas en el se comente cuáles son las imágenes de la composición y los motivos detrás de su elección.

Todas las tareas evaluables pueden ser entregadas tanto en papel como en formato digital a través del Aula Virtual. Se ofrecen los últimos minutos de la clase para planificar o comenzar a realizar la tarea individual y se permite que los grupos de trabajo se coloquen juntos, si así lo desean, para hablar acerca de las mejoras que quieran implementar a sus documentos colaborativos.

Para concluir este apartado, resumimos en la siguiente tabla la forma en que las actividades propuestas se relacionan con los contenidos, competencias y objetivos seleccionados para la unidad²⁰:

	Contenidos	Objetivos
Actividad 1	1.	3., 6., 7.
		6., 8., 10.
		1., 3., 5.
		1., 2., 6.
		3., 4., 5., 6., 7.

¹⁹ El *moodboard* o panel de inspiración es una herramienta visual muy habitual en el mundo del máquetin y del diseño en general que consiste en la elección y distribución sobre la página de imágenes evocadoras que permite asociar ideas dispares para llegar a nuevos conceptos. El principal objetivo del *moodboard* es captar emociones y su formato más tradicional es el del collage.

²⁰ Empleamos la misma numeración y la misma codificación de colores que en los apartados 5 y 6.

	Contenidos	Objetivos
Actividad 2	1., 2., 3., 4.	1., 2., 3., 6., 7.
		1., 2., 7., 8., 9.
		1., 2., 3., 5.
		1., 2., 5., 6., 7.
		1., 2., 5., 6., 7.

	Contenidos	Objetivos
Actividad 3	2., 3.	1., 3.
		1., 2., 3., 11., 12.
		5.
		1., 2.
		1., 2., 5.

	Contenidos	Objetivos
Actividad 4	1., 2., 3.	1., 2., 3., 6., 7.
		1., 2., 3., 4., 11., 12.
		1., 5., 6.
		4., 5.
		1., 2., 5.
		1., 2., 5., 6.
		2., 5., 6.

	Contenidos	Objetivos
Actividad 5	2., 3., 4., 6.	1., 4., 6., 7.
		1., 3., 7., 8., 11., 12.
		1., 2., 3., 4., 5.
		1., 2., 3., 5., 6., 7.
		2., 4., 5., 6., 7.
1., 2., 3., 4., 5., 6.		

	Contenidos	Objetivos
Actividad 6	1., 2., 3., 5., 7.	1., 4., 6., 7.
		3., 8., 9., 10., 11., 12.
		1., 2., 3., 4., 5., 6.
		1., 2., 3., 4., 5.
		1., 2., 3., 5., 6.
		1., 2., 5., 6., 7.
		1., 2., 3., 5., 6.

	Contenidos	Objetivos
Actividad 7	1., 2., 3., 4., 6., 7.	1., 2., 3., 6., 7.
		2., 3., 8., 9., 10., 11., 12.
		2., 3., 4., 5.
		2., 3., 5., 6., 7.
		1., 4., 5., 6., 7.
		1., 2., 3., 5., 6.

	Contenidos	Objetivos
Actividad 8	1., 5.	1., 3.
		1., 2., 3., 5., 7., 8., 9., 10.
		5.
		1., 2.
		1., 2., 4., 5.

	Contenidos	Objetivos
Actividad 9	1., 2., 3., 4., 6., 7.	1., 2., 3., 4., 6., 7.
		2., 5., 8., 9., 10., 12.
		2., 3., 4., 5.
		3., 5.
		2., 3., 5., 6., 7.
		1., 4., 5., 6., 7.
		1., 2., 3., 5., 6.

	Contenidos	Objetivos
Actividad 10	1., 3.	1., 3.
		1., 2., 3., 4., 12.
		5.
		1., 2.
		1., 2., 5.

	Contenidos	Objetivos
Actividad 11	1., 2., 3., 4., 6., 7.	1., 2., 3., 5., 6., 7.
		1., 2., 4., 8., 9., 11., 12.
		2., 3., 4., 5.
		1., 2., 3., 4., 5., 6., 7.
		1., 3., 4., 5., 6., 7.
		1., 2., 3., 5., 6.

	Contenidos	Objetivos
Actividad 12	1., 2., 3., 4., 6., 7.	1., 2., 3.
		1., 2., 3., 10., 11., 12.
		5., 6.
		5.
		1., 2., 4., 6., 7.
		1., 2., 5., 6., 7.
		4., 6.

Actividad 13	x	x
---------------------	---	---

En lo referente a los objetivos generales para la materia de Lengua Castellana y Literatura, mencionados al comienzo del apartado 5 de este trabajo, consideramos que todas las actividades contribuyen, en cierto grado, a su alcance:

“El desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado, entendida en todas sus vertientes: pragmática, lingüística, sociolingüística y literaria”

Todas las actividades requieren de la lectura atenta de textos de diferentes tipologías, así como de la expresión mediante lenguaje oral u escrito de opiniones e ideas sobre lo leído. Del mismo modo, todas las tareas evaluables de la unidad se basan en la lectura, la comprensión lectora, la escritura creativa, el uso apropiado del lenguaje escrito para la composición de diferentes tipos de textos, etc.

“El aprendizaje de las destrezas discursivas que pueden darse en diversos ámbitos: el de las relaciones personales, el académico, el social y el de los medios de comunicación, cuyo dominio requiere procedimientos y conocimientos explícitos acerca del funcionamiento del lenguaje en todas sus dimensiones”

Las actividades propuestas propician que el alumnado se comunique de forma oral y escrita en dos contextos muy diferentes: con el docente, empleando un lenguaje académico, y con sus compañeros, de manera más informal. Igualmente, deben emplear en todo momento sus conocimientos en la materia para interpretar y producir textos literarios, textos académicos, textos periodísticos, fuentes de información diversas en internet, etc.

“El bloque educación literaria asume el objetivo de hacer de los escolares lectores cultos y competentes (...) en la lectura, comprensión e interpretación (...) de textos literarios y obras completas que aportan el conocimiento básico sobre algunas de las aportaciones más representativas de nuestra literatura”

Las obras de Rubén Darío en las que nos centramos en esta unidad didáctica son algunas de las más destacadas de su producción literaria, lo cual permite que el alumnado adquiera un conocimiento más que sólido acerca del autor, sus influencias, sus ambiciones estéticas, etc. A lo largo de todas las actividades, animamos al alumnado a realizar interpretaciones propias de los textos que les proporcionamos, partiendo siempre de una base previa y de una conexión con los conocimientos ya adquiridos en anteriores sesiones y unidades de la asignatura.

9. Evaluación

Realizada la descripción de las actividades de la unidad didáctica, solamente queda detallar las tareas, métodos, criterios e instrumentos a los que proponemos recurrir para evaluar al alumnado. Nos situamos, en este caso, en el contexto de una programación didáctica anual en la que se contempla que cada alumno obtiene una calificación numérica del 1 al 10 al final de cada una de las unidades didácticas del trimestre, que describe su desempeño académico a lo largo de dicha unidad. La media aritmética de dichas calificaciones constituye el 50% de su calificación del trimestre, siendo el 40% un examen tradicional de los contenidos impartidos que consta de preguntas tanto de respuesta múltiple como de desarrollo, y el 10% restante variables actitudinales como participación, comportamiento, elaboración del cuaderno, etc.²¹ Es muy importante que el alumnado conozca desde el principio los criterios de evaluación tanto de la unidad didáctica como de la asignatura en general.

Cada una de las tareas anteriormente descritas como obligatorias y evaluables tiene asignada una determinada puntuación, de tal modo que su suma pueda resultar en una calificación de 10 en la unidad didáctica:

Tareas obligatorias colaborativas

6 puntos en total. Se otorga la misma calificación a todos los miembros del grupo.

- Documento sobre pintores españoles admirados por Rubén Darío, trabajado originalmente en la **Sesión 4, Actividad 6 → 3 puntos**
- Documento sobre colores, paisajes y terminología artística en un texto de Rubén Darío, originalmente trabajado en la **Sesión 5, Actividad 7 → 3 puntos**

²¹ Nos basamos en lo observado en el centro de prácticas, donde los docentes de nuestra asignatura evaluaban al alumnado de 4º de ESO a través de trabajos relacionados con los distintos “temas” impartidos en el trimestre —no se empleaba el término “unidad didáctica”—, completando la calificación con un examen final de los contenidos —con preguntas tanto de desarrollo como de respuesta múltiple— y una percepción subjetiva del nivel de implicación del alumno en la materia, que incluía una revisión del cuaderno. Si bien este es el procedimiento de evaluación que hemos tenido en mente a la hora de diseñar esta unidad didáctica, esto no impide que “Rubén Darío y la pintura” pueda impartirse en otros contextos educativos diferentes.

Tarea obligatoria individual
4 puntos. Escoger una de las tres opciones.

- Composición literaria que describa la impresión causada por un cuadro de los investigados en la **Sesión 4**, empleando características literarias del Modernismo.
- Transformación de “Sinfonía en gris mayor” en un cuadro, con explicación.
- Transformación de “Sinfonía en gris mayor” en un texto narrativo breve.

Tarea optativa: *moodboard* modernista con explicación

Dependiendo del desempeño global del grupo, los posibles problemas surgidos a lo largo de la unidad, las fortalezas y debilidades académicas de los estudiantes, etc., la tarea optativa puede servir diferentes propósitos, que pueden y deben ser adaptados a las necesidades del alumno que la haya realizado. Algunos de estos propósitos pueden ser:

- Si la suma de las tareas obligatorias es inferior a 9 —independientemente de si es o no también inferior a 5— la tarea optativa puede añadir un **máximo de 1 punto** a la calificación de la unidad.
- Si la suma de las tareas obligatorias es superior a 9, la tarea optativa puede llegar a añadir la **puntuación restante** hasta llegar al 10.

Tenemos en cuenta, así mismo, algunas consideraciones generales acerca de la corrección ortográfica, la redacción, la presentación y la probidad académica que tienen un impacto en la calificación numérica final de las tareas²²:

- Ortografía: -0,10 puntos cada error ortográfico, hasta un máximo de -3 puntos.
- Acentuación: -0,10 puntos cada 4 errores, hasta un máximo de -1 punto.
- Puntuación: -0,10 puntos cada error grave, hasta un máximo de -1 punto.
- Redacción: se valorarán negativamente, con hasta un máximo de -2 puntos, las exposiciones farragosas, el vocabulario inadecuado y pobre, las incorrecciones sintácticas o léxicas, etc.
- Presentación del documento: la caligrafía ilegible y/o la incorrecta presentación del documento —arrugado, sucio, con un texto mal dispuesto, con una inadecuada distribución de párrafos y epígrafes, sin márgenes ni interlineados— podrán ser

²² Extraemos textualmente estos criterios de corrección de la programación didáctica anual de la materia de Lengua Castellana y Literatura del centro de prácticas, en aras de acercar la evaluación de nuestra unidad a la que se produce en un centro educativo real.

penalizadas con hasta -1 punto, penalización que se acumulará a las anteriormente expuestas.

- Entrega del documento: el retraso injustificado en la entrega de los trabajos tendrá efectos en su calificación, penalizándose cada día de retraso con -0,25, hasta un máximo de -2 puntos.
- Plagio: los trabajos presentados por los alumnos han de ser propios y originales. En caso contrario, serán anulados.

A nivel legislativo, la orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato, distingue en su artículo 7 el procedimiento para la evaluación de las competencias, y establece que esta evaluación, al igual que la de los contenidos, debe realizarse a partir de los estándares de aprendizaje evaluables —recogidos en el Real Decreto 1105/2014—, una vez determinada la relación entre los contenidos y las competencias que estos buscan desarrollar. Dado que ya hemos dedicado gran parte del punto 8 de este trabajo a las correspondencias entre los contenidos y las competencias de nuestra unidad, retomamos ahora el listado de contenidos detallado en el apartado 6 y recogemos los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables que el Real Decreto de currículo les asigna²³:

Introducción a la literatura a través de los textos (Contenidos 1, 2, 3 y 4 de “Rubén Darío y la pintura”)	
“Aproximación a las obras más representativas de la literatura española del siglo XVIII a nuestros días a través de la lectura y explicación de fragmentos significativos”.	
Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables
2. Promover la reflexión sobre la conexión entre la literatura y el resto de las artes.	<p>2.1. Desarrolla progresivamente la capacidad de reflexión observando, analizando y explicando la relación existente entre diversas manifestaciones artísticas de todas las épocas (música, pintura, cine...).</p> <p>2.2. Reconoce y comenta la pervivencia o evolución de personajes-tipo, temas y formas a lo largo de los diversos periodos histórico/literarios hasta la actualidad.</p>

²³ Para los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables recogidos en la siguiente tabla, empleamos la misma numeración que la que figura en el Real Decreto 1105/2014.

	<p>2.3. Compara textos literarios y piezas de los medios de comunicación que respondan a un mismo tópico, observando, analizando y explicando los diferentes puntos de vista según el medio, la época o la cultura y valorando y criticando lo que lee o ve.</p>
<p>4. Comprender textos literarios representativos del siglo XVIII a nuestros días reconociendo la intención del autor, el tema, los rasgos propios del género al que pertenece y relacionando su contenido con el contexto sociocultural y literario de la época, o de otras épocas, y expresando la relación existente con juicios personales razonados.</p>	<p>4.1. Lee y comprende una selección de textos literarios representativos de la literatura del siglo XVIII a nuestros días, identificando el tema, resumiendo su contenido e interpretando el lenguaje literario.</p> <p>4.2. Expresa la relación que existe entre el contenido de la obra, la intención del autor y el contexto y la pervivencia de temas y formas emitiendo juicios personales razonados.</p>
<p>Creación (Contenidos 5, 6 y 7 de “Rubén Darío y la pintura”)</p> <p>“Redacción de textos de intención literaria (...), utilizando las convenciones formales del género seleccionado y con intención lúdica y creativa”.</p> <p>“Consulta de fuentes de información variadas para la realización de trabajos y cita adecuada de las mismas”.</p>	
<p>5. Redactar textos personales de intención literaria siguiendo las convenciones del género, con intención lúdica y creativa.</p>	<p>5.1. Redacta textos personales de intención literaria a partir de modelos dados, siguiendo las convenciones del género y con intención lúdica y creativa.</p> <p>5.2. Desarrolla el gusto por la escritura como instrumento de comunicación capaz de analizar y regular sus propios sentimientos.</p>
<p>6. Consultar y citar adecuadamente fuentes de información variadas para realizar un trabajo académico en soporte papel o digital sobre un tema del currículo de literatura, adoptando un punto de vista crítico y personal y utilizando las tecnologías de la información.</p>	<p>6.1. Consulta y cita adecuadamente varias fuentes de información para desarrollar por escrito, con rigor, claridad y coherencia, un tema relacionado con el currículo de Literatura.</p> <p>6.2. Aporta en sus trabajos escritos u orales conclusiones y puntos de vista personales y críticos sobre las obras literarias expresándose con rigor, claridad y coherencia.</p> <p>6.3. Utiliza recursos variados de las Tecnologías de la Información y la Comunicación para la realización de sus trabajos académicos.</p>

Teniendo en cuenta esto, y siguiendo las orientaciones didácticas de Polo Martínez (2015), proponemos elaborar para cada tarea evaluable propuesta una rúbrica de evaluación en la que asignamos un nivel de logro a cada estándar que nos permita, a su vez, otorgar una

calificación numérica a la tarea. En el **Anexo I**, presentamos ejemplos de estas rúbricas rellenas, con el fin de mostrar exactamente el método de obtención de cada calificación.

Por otro lado, debemos tener en cuenta la calificación de dos variables de tipo actitudinal que tienen un gran peso en esta unidad didáctica: la participación en el aula y la elaboración del cuaderno de clase. Es nuestra responsabilidad monitorizar el progreso de los estudiantes en este sentido, dado que el 10% de la calificación final del trimestre se obtiene de la observación de estos parámetros a lo largo de todas las unidades didácticas. Para realizar una valoración lo más objetiva posible, proponemos lo siguiente:

- Al final de cada sesión de la unidad, anotamos en nuestra agenda del profesor —o en la aplicación electrónica que empleemos para tal efecto— quién ha participado en la sesión. Los alumnos que hayan participado en, al menos, la mitad del total de sesiones del trimestre, obtendrán una valoración positiva de la participación —la mitad de ese 10%—.
- En esta unidad, realizamos, al menos, una comprobación del cuaderno al comienzo de la **Sesión 3**, que sirve también como repaso de lo visto en la sesión anterior, puesto que retoma la ficha de observación del vídeo de la **Actividad 4** —que incluimos al comienzo del **Anexo I** de este trabajo—. Idealmente, deberíamos comprobar de forma periódica que el alumnado actualiza y cuida su libreta de clase, pues esto suele darnos una idea de su nivel de implicación y compromiso con la materia. Aquellos que, reiteradamente, demuestren no haber actualizado su cuaderno, independientemente de cuántas veces se realice la comprobación a lo largo del trimestre, no conseguirán la mitad restante de ese 10% de la calificación.

En términos generales, consideramos que la evaluación que proponemos para “Rubén Darío y la pintura” cumple con las tres características que el Real Decreto 1105/2014 establece en su artículo 20 como fundamentales para la etapa de Educación Secundaria Obligatoria:

- Es una evaluación **continua**, en tanto que se integra dentro de todo un proceso de evaluación que abarca todo el trimestre y que, dentro de la propia unidad, se desarrolla a través de distintas actividades y tareas. La existencia de múltiples vías por las que evaluar, así como la búsqueda de la implicación del alumnado en el desarrollo de las clases, permite monitorizar detenidamente su progreso y, en caso de no ser este adecuado, establecer las medidas de refuerzo educativo oportunas para poder garantizar la adquisición de las competencias básicas.

- Es una evaluación **formativa**, con la que se busca que el alumnado sea consciente de su propio proceso de aprendizaje y de las actuaciones docentes que han sido llevadas a cabo para facilitarlas. Los alumnos tienen la oportunidad de mejorar, puesto que siempre saben qué se les va a evaluar y qué se espera de ellos, y también de ofrecer su propia perspectiva acerca de la enseñanza-aprendizaje y contribuir así a su perfeccionamiento, comunicando al docente qué es lo que funciona y lo que no de su propia metodología, su diseño de actividades, etc.
- Es una evaluación **integradora**, puesto que siempre tiene presente la consecución de los objetivos seleccionados —para la etapa, la materia y la unidad— y el desarrollo de las competencias correspondientes, sin obviar los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje descritos en la legislación.

En el siguiente apartado de este trabajo, trataremos acerca de cómo podríamos adaptar tanto las actividades como la evaluación en general para atender más adecuadamente a la diversidad del alumnado.

10. Atención a la diversidad

Durante el proceso de diseño de “Rubén Darío y la pintura”, nos planteamos cómo abordar determinadas características del alumnado al que nos dirigimos para asegurar que toda la clase cuente con iguales oportunidades para aprender y superar satisfactoriamente la unidad didáctica. Si bien, tal como indicamos en los apartados 2 y 7, el grupo que hemos tenido en mente para esta unidad es bastante homogéneo —en consonancia con lo vivido en el centro de prácticas—, existen ciertas circunstancias en las que el alumnado requiere de la adaptación de actividades y tareas evaluables. Además, dado que todo grupo humano es diverso por definición, debemos también procurar apelar a la variedad de intereses y destrezas de toda la clase en general.

En nuestro grupo nos encontramos, en primer lugar, con un ACNEAE: un alumno diagnosticado con TDAH. El Protocolo de Coordinación del Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad de Castilla y León (Láez Álvarez, Requejo Gutiérrez, Silvano Toquero y Velasco Velado, 2011) ofrece varias recomendaciones para ayudar a este tipo de alumnado en las aulas que a continuación listamos, detallando cómo las pondríamos en práctica en nuestra unidad:

Modificaciones en el ambiente del aula

“La ubicación del alumno/a se realizará en un lugar dónde se evite el máximo de distracciones, pero no se le aislará o separará de forma significativa (...) “La proximidad al profesorado puede favorecer el contacto visual y la supervisión de tareas”

En el caso que nos ocupa, procuraremos situarlo cerca de la mesa del profesor —idealmente, el tutor del grupo ya habría puesto en marcha esta medida para todas las asignaturas, al tratarse de un alumno diagnosticado—, pero nunca en un puesto totalmente aislado. También permitiremos que el alumno participe en los trabajos colaborativos en igualdad de condiciones con sus compañeros, si bien supervisaremos su trabajo más que el de la media.

“El sentarlo al lado de un compañero que pueda servirle como modelo positivo será de gran utilidad”

Intentaremos que los alumnos que se sienten cerca de él sean tranquilos y participativos. También procuraremos que lo sean los compañeros con los que realice las actividades colaborativas, que tienen el potencial de mejorar su percepción de autoeficacia y contribuir a la imitación de conductas deseables. El grupo de trabajo en el que se integre el TDAH será, idealmente, de tres alumnos en lugar de cuatro, para minimizar distracciones y estímulos, y garantizar su implicación.

“La utilización de medios técnicos e informáticos favorecerá su atención y motivación”

El uso del aula de informática y de tecnologías digitales en esta unidad, poco usual en la asignatura, puede reconducir apropiadamente la atención del alumno hacia los contenidos que deseamos que aprenda.

Actuación del profesorado

“Mantener una actitud positiva, capacidad para solucionar los problemas de forma organizada. Tener en cuenta que el menor no se comporta así porque quiere sino porque tiene un trastorno de etiología neurológica”

La buena disposición docente siempre es el primer paso para conseguir que el alumno saque el mayor rendimiento posible a las clases. Debemos, en todo momento, ser pacientes, comprensivos, empáticos y atentos.

“Proporcionar instrucciones breves, simples y claras, por muchos y variados canales de comunicación, auditiva, visual, manipulativa (multisensorial)”

Empleamos en esta unidad diversos canales de comunicación, habitualmente combinados: diapositivas digitales y exposición oral, vídeo y texto, texto e imagen... Debemos, no obstante, intentar paliar aquellas instancias en las que el alumno pueda tener problemas para centrar su atención. Así, por ejemplo, le entregaremos una ficha de observación del vídeo —Anexo I— con preguntas mucho más breves y destacando en negrita lo importante, y repetiremos este patrón en el examen de final de trimestre, en las instrucciones sobre la realización de las actividades evaluables, y en cualquier otro documento que entreguemos en el aula.

Adaptaciones metodológicas

De cara a la realización de **todas** las actividades en el aula, seguiremos las indicaciones del Protocolo y procuraremos que el alumno TDAH:

- Esté situado en la primera fila del aula, lejos de ventanas u otros elementos que puedan llamar su atención.
- Haya comprendido las explicaciones o las instrucciones para realizar las tareas.
- Realice algún desplazamiento por el aula en intervalos periódicos. En la realización de actividades colaborativas, permitiremos que se levante y se relacione con sus compañeros de otros grupos, siempre que sea de manera constructiva y que tenga relación con la actividad.
- Cuente con más tiempo para realizar las tareas y se someta a una evaluación diferente o adaptada. Proponemos, para el caso que nos ocupa, ofrecerle más tiempo para la entrega de la tarea evaluable obligatoria individual y, en el examen escrito de final de trimestre, modificar el planteamiento de las preguntas para centrar su atención en lo esencial.

Además de estas recomendaciones, el Protocolo establece que, una vez informado y asesorado por el Orientador Educativo que atiende al centro sobre las conclusiones del Informe Psicopedagógico del alumno diagnosticado, así como de las medidas y recursos a poner en práctica para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, es nuestra responsabilidad como docentes analizar la validez y adecuación de las medidas puestas en funcionamiento en el aula y con el alumno/a, así como la eficacia de los recursos implementados para aminorar o subsanar sus necesidades específicas de apoyo educativo.

Más allá del alumno con TDAH, tenemos también en nuestro grupo a dos alumnas que han repetido curso. Asumamos, para el propósito de este trabajo, que ambas han suspendido nuestra asignatura en el curso anterior. Debemos, en ese caso, interesarnos por

sus dificultades y carencias en el comienzo del curso y procurar que exista siempre un diálogo abierto con ellas, de tal modo que cada unidad les ofrezca una nueva oportunidad para alcanzar los objetivos de la materia. En las actividades colaborativas de esta unidad, procuraremos situarlas en grupos separados y compuestos, idealmente, por estudiantes aventajados y con buenas dotes sociales, que sepan incluirlas apropiadamente en la actividad. Para las tareas evaluables individuales, les proporcionaremos ayuda personalizada en aquellas áreas que les resulten más complicadas y les ofreceremos retroalimentación de forma constante, reforzando positivamente sus esfuerzos y apuntando de forma concreta a todo aquello en lo que deben aplicarse más.

En un ámbito más general, tal como mencionamos en el apartado 3 de este trabajo, los contenidos y planteamientos de esta unidad buscan apelar a aquellos alumnos que proceden de un entorno familiar hispanoamericano —tenemos dos en nuestro grupo—, incidiendo en el carácter panhispánico del Modernismo y deteniéndonos en las particularidades del lenguaje poético y ensayístico de Rubén Darío, esencialmente divergente del de los creadores e intelectuales españoles de su tiempo. Por otro lado, desde la perspectiva de que todos los integrantes del grupo son personas diferentes en cuanto a sus intereses y capacidades, hemos aplicado al diseño de esta unidad algunos principios generales que atienden a este otro tipo de diversidad, menos discutida pero igual de relevante:

- Como docentes, intentaremos que los grupos de trabajo para las actividades colaborativas sean diversos y, al mismo tiempo, provechosos para el alumnado. Así, al igual que el alumno con TDAH puede verse beneficiado académicamente al compartir su tiempo en el aula con compañeros más tranquilos, los alumnos aventajados pueden desarrollar su potencial de liderazgo en un grupo con compañeros con menos conocimientos, los más tímidos pueden aprender a comunicarse más eficazmente con los demás siendo portavoces de un grupo, etc.
- Más allá de su potencial para el desarrollo de las competencias ya descritas, el trabajo colaborativo en el aula asociado a una evaluación grupal resulta académicamente beneficioso para el alumnado que presenta dificultades a la hora de realizar exámenes tradicionales o tareas evaluables individuales —ya sea esto por dificultades de aprendizaje no detectadas, problemas de ansiedad, etc.—, así como para el alumnado disruptivo o con una actitud pasiva ante el aprendizaje. En este sentido, tal como apuntan relevantes estudios acerca del trabajo colaborativo en las aulas de secundaria, este método conlleva un “aumento de esfuerzo para lograr algo, lo que supone una implicación mayor en la realización de las tareas”, una mejora en la

“calidad de las relaciones interpersonales, que propicia una mejor adaptación, mayor autoestima y competencia social” y un “incremento de la motivación, la autonomía, la empatía, la solidaridad y una mejor conducta en clase”, entre otras ventajas (Cabezas González, Casillas Martín y Hernández Martín, 2016: 76).

- La variedad de tareas evaluables individuales propuestas —la composición literaria libre de carácter modernista que describa la impresión suscitada por una obra pictórica, y la transformación artística de un poema de Darío, bien en un cuadro, bien en un texto narrativo— pretende, así mismo, apelar a los diversos intereses y fortalezas académicas del alumnado, sin desatender el desarrollo de la competencia comunicativa, sobre la que se cimienta la asignatura. Del mismo modo, la tarea optativa —elaboración de un *moodboard* modernista— requiere de la movilización de las habilidades de percepción interartística trabajadas en la unidad y de la investigación en internet o en otras fuentes de información, pero también resulta divertida, asequible y estimulante a nivel creativo.

Con todas estas medidas, perseguimos que el alumnado obtenga en esta unidad una experiencia de aprendizaje lo más individualizada y cercana a sus necesidades posible, con el fin de que pueda alcanzar con mayor facilidad los objetivos fijados.

11. Bibliografía

Legislación

- ORDEN ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 25, 29 de enero de 2015, pp. 6986-7003. CVE: BOE-A-2015-738.
- ORDEN EDU/362/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad de Castilla y León. *Boletín Oficial de Castilla y León*, núm. 86, 8 de mayo de 2015, pp. 32064-32065. CVE: BOCYL-D-08052015-4.
- REAL DECRETO 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 52, 1 de marzo de 2014. CVE: BOE-A-2014-2222.
- REAL DECRETO 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 3, 3 de enero de 2015, pp. 169-546. CVE: BOE-A-2015-37.

Bibliografía general

- AGUIRRE LORA, Esther (2001). Enseñar con textos e imágenes. Una de las aportaciones de Juan Amós Comenio. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 3(1).
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15503101>
- ALARCÓN COLOMA, Raquel (2015). *Una mirada interdisciplinar a la Literatura Hispanoamericana*. Trabajo de Fin de Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. Universidad de Zaragoza.
<https://zaguan.unizar.es/record/47149/files/TAZ-TFM-2015-325.pdf>
- ALONSO, Catalina M., GALLEGRO, Domingo J. y HONEY, Peter (1995). *Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora* (7ª ed.). Bilbao: Ediciones Mensajero y Universidad de Deusto.
- ARCE LASSO, Mercè, LÓPEZ SUSARTE, Lope, MIRET PUIG, Pau y MOLA MARTÍ, Montserrat (2016). *4º ESO. Lengua Castellana y Literatura*, serie Vigía. Valencia: Editorial Teide.
- ASENCIO SERRANO, Cristina (2021). *La violencia de género en el cuento hispanoamericano: una propuesta transversal para el aula de secundaria*. Trabajo de Fin de Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. Universidad de Alicante.
https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/115115/1/TFM_Cristina-Asencio-Serrano.pdf
- AUNIÓN, Juan Antonio (26 de marzo de 2019). Cortázar y Borges, expulsados de las aulas. *El País*. https://elpais.com/cultura/2019/03/25/actualidad/1553535179_460229.html
- BARO CÁLCIZ, Alejandro (2011). Metodologías activas y aprendizaje por descubrimiento. *Revista digital innovación y experiencias educativas*, 7(40), 1-11.
- BERNAL MUÑOZ, José Luis (2002). El color de la literatura del Modernismo. *Anales de literatura española*, 15, 171-189.

- BOLÍVAR, Antonio (2015). Un currículum común consensuado en torno al marco europeo de competencias clave. Un análisis comparativo con el caso francés. *Avances en Supervisión Educativa*, 23, 1-35.
- CABEZAS GONZÁLEZ, Marcos, CASILLAS MARTÍN, Sonia y HERNÁNDEZ MARTÍN, Azucena (2016). Metodologías de trabajo colaborativo en la Educación Secundaria Obligatoria: un estudio de caso. *RELATEC (Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa)*, 15(1), 75-85.
- COELLO GUTIÉRREZ, Emiliano (2021). El sincretismo artístico en ‘Prosas profanas’. UNED. <https://cutt.ly/fW9kbZj>
- CRESPO-VILA, Raquel y PASTOR, Sheila (2021). Navegar y ampliar el horizonte literario: un proyecto WebQuest para acercar la literatura hispanoamericana a las aulas de Bachillerato españolas. En R. Fernández Cobo (ed.), *La enseñanza de la literatura hispanoamericana. Nuevas líneas de investigación e innovación didáctica*, pp. 69-86. Almería: Editorial Universidad de Almería.
- CRUZ DELGADO, Patricia (2021). *La interdisciplinariedad en la enseñanza de la Biología y Geología como estrategia metodológica en la introducción de la educación para la sostenibilidad en los currículos de ESO y Bachillerato*. Trabajo de Fin de Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. Universidad de la Laguna. <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/23435>
- DARÍO, Rubén (1950). *Obras completas*. Madrid: Afrodisio Aguado.
- (s.f.) *España contemporánea*. <https://cesarcallejas.files.wordpress.com/2020/02/espac3b1a-contemporc3a1nea.pdf>.
- DÍAZ AYALA, Rafael, GÓMEZ SÁNCHEZ, Susana, MENDOZA ABAD, Mónica, NAVARRO TORRE, Luis, NÚÑEZ PEREIRA, Cristina, ROMERO SUÁREZ, Concha, RUIZ RODRÍGUEZ, Beatriz, SÁNCHEZ PÉREZ, Mónica (2016). *4º ESO. Lengua Castellana y Literatura*, serie Comenta. Madrid: Santillana.
- DOMÍNGUEZ GARRIDO, Mª Concepción y GARCÍA GONZÁLEZ, Pedro (2012). *Tratamiento didáctico de las competencias básicas*. Madrid: Editorial Universitas.
- EGEA VIVANCOS, Alejandro, ARIAS FERRER, Laura y CLARES CLARES, María Esperanza (2017). Historia a ritmo de rap. Una propuesta interdisciplinar para la enseñanza de las Ciencias Sociales y la Educación Artística. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 10(20), 51-57.
- ESTÉVEZ CARMONA, Mª Elena (2012). Análisis y beneficios de la incorporación de las TIC en el área de lengua castellana y literatura: un caso práctico. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 40, 21-34.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, Mª del Carmen (2017). Integración de la población inmigrante en los centros escolares de la Comunidad de Madrid: análisis de necesidades formativas y curriculares. *Actas del III Congreso Internacional SICELLE. Investigación e innovación en ELE. Evaluación y variedad lingüística del español*. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/sicelle/019_fernandezlopez.htm.
- FERREIRA, Claudia Cristina (2013). La literatura y la pintura van de la mano: una propuesta pluridisciplinar, intersemiótica e intercultural en la enseñanza de español como lengua extranjera. En B. Sáez Martínez y J. Suárez-Inclán García de la Peña. *Actas del XX Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusobablantes: la Literatura en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, pp. 30-48. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional.

https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/104323/dificultades_esp%C3%B1ol_xx.pdf?sequence=1#page=31.

- y MARQUES BRANCO SANCHES, Geane Maria (2006). Imágenes pictóricas en la enseñanza de ELE. *Centro Virtual Cervantes*.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/rio_2006/18_ferreira-marques.pdf.
- GALÍ, Neus (s.f.). Una pintura que habla: ‘ut pictura poesis’. *Saltana*.
<http://www.saltana.org/1/docar/0548.htm#utpicturapoesis>
- (1999). *Poesía silenciosa, pintura que habla*. Barcelona: El Acantilado.
- GARCÍA GARCÍA, José Joaquín (1998). La creatividad y la resolución de problemas como bases de un modelo didáctico alternativo. *Revista Educación y Pedagogía*, 10(21), 145-174.
- GARCÍA, J. Eduardo y MERCHÁN, F. Javier (1997). El debate de la interdisciplinariedad en la ESO: el referente metadisciplinar en la determinación del conocimiento escolar. *Investigación en la Escuela*, 32, 5-26.
- GIMENO SACRISTÁN, José, FEITO ALONSO, Rafael, PERRENOUD, Philippe, CLEMENTE LINUESA, María (2020). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*, 3ª ed. Madrid: Ediciones Morata.
- GUIRAO MARTÍNEZ, José A. (2020). *El cuento de Mariana Enríquez en el aula: una propuesta didáctica para la enseñanza de la literatura hispanoamericana*. Trabajo de Fin de Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. Universidad de Jaén. <http://tauja.ujaen.es/handle/10953.1/13323>
- FERNÁNDEZ COBO, Raquel (Ed.) (2021). *La enseñanza de la literatura hispanoamericana. Nuevas líneas de investigación e innovación didáctica*. Almería: Editorial Universidad de Almería.
- FIGOLS, Paula (28 de marzo de 2019). El ‘Quijote’ pierde peso en los institutos, pero Lorca sigue triunfando. *Heraldo de Aragón*. <https://www.heraldo.es/noticias/aragon/2019/03/28/el-quijote-pierde-peso-en-los-institutos-pero-lorca-sigue-triunfando-1305899.html>
- HUETE, Ulises (17 de enero de 2017). La pintura en la poesía de Rubén Darío. *El Nuevo Diario*.
<https://www.elnuevodiario.com.ni/nacionales/415911-pintura-poesia-ruben-dario/>.
- KAYSER, Wolfgang (2010). *Lo grotesco. Su realización en literatura y pintura* (trad. Juan Andrés García Román). Madrid: Antonio Machado Libros.
- LÁEZ ÁLVAREZ, Mª Concepción, REQUEJO GUTIÉRREZ, Marta, SILVANO TOQUERO, José Javier y VELASCO VELADO, Mª Concepción (2011). *Protocolo de coordinación del Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad*. Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León y Sacyl.
<https://www.saludcastillayleon.es/profesionales/es/programas-guias-clinicas/programas-salud/protocolo-coordinacion-trastorno-deficit-atencion>.
- LENZI, Maria Beatrice (2001). El color y la forma: Modernismo y artes plásticas. Crónicas y prosas de Ángel de Estrada. En A. Cancellier, y R. Londero (Eds.), *Le arti figurative nelle letterature iberiche e iberoamericane*. Atti del XIX Convegno Associazione ispanisti italiani (pp. 317-340). Padova: UNIPRESS.
- LITVAK, Lily (1998). *Imágenes y textos. Estudios sobre literatura y pintura 1849-1936*. Amsterdam: Rodopi.
- LLORENTE, María Ema (2012). Los estudios interdisciplinares sobre pintura y literatura española. Aproximación al estado de la cuestión. *Impossibilia*, 4, 233-251.

- LÓPEZ CASTRO, Armando (2016). *La flor del mundo. Estudios sobre Rubén Darío*. León: Universidad de León.
- LÓPEZ IZQUIERDO, Jorge (2019). Propuesta de un proyecto interdisciplinar para el fomento del aprendizaje de los primeros auxilios en Educación Física. *EmásF: revista digital de Educación Física*, 60, 91-105.
- MALLOL, Cristina y ALSINA, Miquel (2017). Enfoque plurilingüe integrador: una experiencia educativa interdisciplinar en el tratamiento integrado de lenguas en la ESO. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 12, 45-53.
- MARTÍNEZ GEIJO, Pedro (2008). *Aprender y enseñar. Los estilos de aprendizaje y de enseñanza desde la práctica de aula*. Bilbao: Editorial Mensajero.
- MATEO GIMÉNEZ, Martina (2021). La presencia de la literatura hispanoamericana en los manuales de Educación Secundaria: revisión de un caso paradigmático. En R. Fernández Cobo (ed.), *La enseñanza de la literatura hispanoamericana. Nuevas líneas de investigación e innovación didáctica*, pp. 47-53. Almería: Editorial Universidad de Almería.
- MILLÁN JIMÉNEZ, María Clementa (2010). *Textos literarios contemporáneos. Literatura española de los siglos XX y XXI*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces – UNED.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL del Gobierno de España (s.f.). Competencias clave. <https://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/lomce/curriculo/competencias-clave/competencias-clave.html>.
- (2021). *Datos y cifras. Curso escolar 2020/2021*. Madrid: Secretaría General Técnica y Subdirección General de Estadística y Estudios. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:89c1ad58-80d8-4d8d-94d7-a7bace3683cb/datosycifras2021esp.pdf>.
- PERALES PALACIOS, Francisco José (1993). La resolución de problemas: una revisión estructurada. *Enseñanza de las Ciencias*, 11(2), 170-178.
- PÉREZ-GARCÍA, Carmen (2021). Las redes sociales en el aula: Instagram y las poetas uruguayas de la Generación del 45. En R. Fernández Cobo (ed.), *La enseñanza de la literatura hispanoamericana. Nuevas líneas de investigación e innovación didáctica*, pp. 136-152. Almería: Editorial Universidad de Almería.
- POLO MARTÍNEZ, Ignacio (2015). Orientaciones para el diseño de instrumentos de evaluación competenciales a partir de los estándares de aprendizaje evaluables. *Avances En Supervisión Educativa*, 23, 1-37.
- RIÑÓ, Peio H. (19 de abril de 2017). Los alumnos prefieren a Kafka, pero Jesucristo les sube la nota. *El Español*. https://www.lespanol.com/cultura/20170418/209479646_0.html.
- RODRÍGUEZ GARCÍA, Paula (2020). *Gabriel García Márquez en el aula de secundaria: nuevas propuestas didácticas a través del cine, la música y el arte urbano*. Trabajo de Fin de Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. Universidad de Alicante. <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/107669>.
- ROMERA, Antonio R. (s.f.). La pintura en Rubén Darío. <https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=documentos/10221.1/53192/2/209272.pdf>.

- ROMERO TRENAS, Fabiola (2009). Aprendizaje significativo y constructivismo. *Temas para la Educación. Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 3(julio). <https://www.feandalucia.ccoo.es/docuipdf.aspx?d=4981&s=>
- ROVIRA, José Carlos (2016). Rubén Darío: poesía, pintura y paisajes. En G. Henríquez y D. Liano (coords.), *Homenaje a Rubén Darío en el primer centenario de su muerte (1916-2016)*, Centroamericana, 26(2), 131-157.
- (2017). Rubén Darío y Santiago Rusiñol: otro ejemplo de la pintura como escritura. *Anales de Literatura Hispanoamericana*, 46, 117-130.
- RUIZ BAÑULS, Mónica (2015). La literatura hispanoamericana a través de las TIC: una propuesta didáctica aplicada a futuros docentes de secundaria. *Actas de las XIII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria*, Universidad de Alicante, 102-114. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/48816/1/XIII_Jornadas_Redos_08.pdf
- RUSIÑOL, Santiago (1903). *Jardins d'Espanya*. Barcelona: Editorial Can Thomas.
- SERRANO, GONZÁLEZ-TEJERO, José Manuel y PONS PARRA, Rosa María (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1).
- SIMÓN PALMER, María del Carmen (2000). Artes plásticas y literatura española. Bibliografía (1980-1999). *Studi Ispanici*, 3, 243-266.
- SUÁREZ MIRAMÓN, Ana y MILLÁN JIMÉNEZ, María Clementa (2011). *Introducción a la literatura española. Guía práctica para el comentario de texto*. Madrid: UNED.
- VÍLCHEZ RUIZ, Carmen E. (2007). Literatura y pintura. 'Josep Torres Campanals', una novela cubista. *Arbor*, 183(726), 503-510.
- VILLELA PEREIRA, Marcos (1996). Educación estética e interdisciplinariedad. *Aula Abierta*, 67, 77-93.
- WOLPIN, Samuel (1985). *El Zen en la literatura y la pintura. Antología ilustrada del haiku*. Buenos Aires: Editorial Kier.

ANEXO I

Instrumentos de evaluación

FICHA DE OBSERVACIÓN DEL VÍDEO

“El Modernismo literario: características y autores hispanoamericanos (Rubén Darío)”

1. ¿En qué siglos podemos situar el Modernismo?
2. ¿Cuál es la “obra cumbre del Modernismo”? ¿Qué otras obras compuso su autor?
3. ¿Qué género literario es el más popular y el más desarrollado por los autores del Modernismo?
4. ¿Cuál es el nombre de las dos corrientes literarias francesas que influyeron enormemente en el Modernismo?
5. ¿Qué tiene que ver el escapismo (no como evasión de la realidad, sino como ensanchamiento de sus límites) con los eventos políticos, sociales y económicos que propiciaron el nacimiento del Modernismo?
6. ¿Qué autores españoles cultivaron el Modernismo literario?
7. El vídeo contiene un dato erróneo sobre un poema de Rubén Darío. ¿Sabrías decir cuál es este error?

RÚBRICA DE EVALUACIÓN

Tarea obligatoria colaborativa 2

Documento sobre colores, paisajes y terminología artística en un texto de Rubén Darío

3 puntos (suma de cada nivel de logro)

					No logrado 0 puntos	Logro suficiente 0,5 puntos	Logro notable 0,7 puntos	Logro sobresaliente 1 punto
Estándares de aprendizaje evaluables	2.1.	No identifican adecuadamente los paisajes, colores y términos requeridos	Identifican la mayor parte de los paisajes y colores del poema, pero las definiciones de los términos artísticos son incorrectas, incompletas o no emplean sus propias palabras	Identifican todos los elementos del poema requeridos, aunque con algunas imprecisiones o errores de expresión menores	Identifican todos los elementos requeridos y elaboran las definiciones, todo ello de manera pertinente, exhaustiva y correcta.			
	4.1.	No comprenden el tema o el significado del texto de Rubén Darío proporcionado, ni emplean los recursos necesarios para ello	Consultan el texto sin llegar a las conclusiones esperadas, ya sea por dificultades con el lenguaje del texto o con el uso del DLE	Comprenden el texto en grado suficiente para realizar la actividad, aunque con algunas imprecisiones o errores menores	Leen y comprenden el texto proporcionado, identifican los motivos literarios pertinentes e interpretan correctamente su lenguaje y su significado.			
	6.1.	No consultan el DLE ni se interesan por obtener ayuda docente	Consultan correctamente el DLE, pero muestran varios errores importantes de comprensión o interpretación del texto	Consultan correctamente el DEL, con tan solo imprecisiones o errores menores en la elaboración del documento	Consultan y citan correctamente el DLE y desarrollan ideas propias sobre el texto con rigor, claridad y coherencia			
TOTAL: (0,7 x 2) + 1 = 2,4 puntos (sin contar errores ortográficos etc.)								

RÚBRICA DE EVALUACIÓN

Tarea obligatoria individual, opción 1

Composición literaria que describa la impresión causada un cuadro de los investigados en la Sesión 4, empleando características literarias del Modernismo

4 puntos (suma de cada nivel de logro)

					No logrado 0 puntos	Logro suficiente 0,7	Logro notable 1 punto	Logro sobresaliente 1,3 puntos
Estándares de aprendizaje evaluables	2.1.	El texto no presenta ninguna característica interartística propia del Modernismo, como las vistas en clase	El texto presenta alguna característica propia del movimiento, pero descontextualizada del cuadro que pretende describir	El texto refleja directamente varias características interartísticas vistas en clase y apropiadas a la obra seleccionada, en un ejercicio más mecánico que creativo	El texto demuestra una gran capacidad de reflexión interartística y comprensión de las características del movimiento, traspasándolas creativamente de la pintura a la literatura			
	5.1.	El texto no sigue las convenciones genéricas adecuadas ni muestra similitud alguna con los textos de Darío vistos	El texto se ajusta parcialmente a las convenciones del género seleccionado, pero no es un texto de corte modernista	El texto se ajusta parcialmente a las convenciones del género y muestra un esfuerzo por imitar el modelo de Darío	El texto es creativo y original, toma como modelo a Darío y sigue las convenciones del género seleccionado			
	5.2.	El texto no cumple el propósito de reflejar una impresión	El texto demuestra un cierto esfuerzo por describir una impresión, aunque carece de expresividad creativa	El texto cuida el lenguaje y la composición para describir creativamente una impresión	El texto muestra una composición y un lenguaje muy variado y cuidado, consiguiendo reflejar sobresalientemente una impresión personal			
TOTAL: 1 + 1 + 1,3 = 3,3 puntos (sin contar errores ortográficos etc.)								

RÚBRICA DE EVALUACIÓN

Tarea obligatoria individual, opción 2

Transformación de “Sinfonía en gris mayor” en un cuadro, con explicación
4 puntos (suma de cada nivel de logro)

					No logrado 0 puntos	Logro suficiente 0,5 puntos	Logro notable 0,75 puntos	Logro sobresaliente 1 punto
Estándares de aprendizaje evaluables	2.2.	El texto explicativo presentado no se corresponde con la tarea	Se aprecia un esfuerzo por comprender el poema, pero el texto explicativo carece de menciones al Modernismo	Demuestra capacidad para establecer similitudes y diferencias entre poema y pintura, aunque con escasa reflexión sobre el Modernismo	Demuestra que reconoce la pervivencia de los temas y formas modernistas entre las artes, pues lo comenta extensamente en su texto			
	2.3.	La creación pictórica presentada no se corresponde con la tarea	Se aprecia un esfuerzo por recrear visualmente el poema, pero sin análisis ni reflexión personal o creativa	Demuestra notable capacidad para trasladar lo poético a lo pictórico, recreando los colores, paisajes y elementos atmosféricos mencionados por el autor de forma creativa y comentándolos en su texto	Recrea visualmente el poema de forma detallada, explicitando además las correspondencias estéticas y analizando los diferentes motivos característicos de cada medio artístico			
	5.2.	No recrea visualmente ninguna impresión ni lo menciona en su texto	No describe la recreación visual realizada y el texto resulta incompleto	Describe la recreación visual realizada, aunque con escasa atención hacia el concepto de impresión pictórica	Emplea la escritura como instrumento de comunicación capaz de analizar los sentimientos suscitados por una obra pictórica			
	6.2.	No incluye conclusiones ni puntos de vista personales sobre la relación poesía-pintura	Incluye una breve idea personal sobre la relación poesía-pintura	Aporta conclusiones y puntos de vista personales sobre el poema y sus cualidades pictóricas, con errores menores de expresión	Aporta conclusiones y puntos de vista personales y críticos sobre la obra literaria leída y sus correspondencias pictóricas, expresándose con rigor, claridad y coherencia			
TOTAL: (0,5 x 2) + 0,75 + 0 = 1,75 puntos (sin contar errores ortográficos etc.)								

RÚBRICA DE EVALUACIÓN

Tarea obligatoria individual, opción 3

Transformación de “Sinfonía en gris mayor” en un texto narrativo breve

4 puntos (suma de cada nivel de logro)

		No logrado 0 puntos	Logro suficiente 0,7 puntos	Logro notable 1 punto	Logro sobresaliente 1,3 puntos
Estándares de aprendizaje evaluables	4.1.	El texto no presenta ninguno de los temas, ideas o personajes del poema	El texto se centra solamente en un elemento del poema, que amplía de forma parcial	El texto profundiza y amplía los temas, personajes e ideas del poema, con aportaciones originales, pese a algunos errores de expresión	Demuestra haber leído y comprendido el poema, puesto que su texto imita su tema, su contenido y su lenguaje literario, añadiendo además múltiples ideas originales
	5.1.	El texto no contiene las características propias del género narrativo	El texto no cuenta ninguna historia, limitándose a la descripción y, por lo tanto, no se ajusta completamente a la tarea	El texto presenta características narrativas reconocibles y originales, pese a algunos errores de expresión o de concepto	Su texto de intención literaria sigue modelos de narración vistos en clase y demuestra creatividad y originalidad
	5.2.	El texto no contiene descripciones ni manifiesta sensibilidad estética o creativa en su lenguaje y composición	El texto describe personajes y ambientes, aunque falle en el apartado estrictamente narrativo	El texto manifiesta un esfuerzo por transformar lo poético en narrativo, pese a algunos errores de expresión	Emplea un lenguaje rico y cuidado en sus descripciones, demostrando además sensibilidad interartística
TOTAL: (1 x 2) + 1,3 = 3,3 puntos (sin contar errores ortográficos etc.)					

RÚBRICA DE EVALUACIÓN

Tarea optativa

Moodboard modernista con explicación

Hasta 1 punto (suma de cada nivel de logro)

		No logrado 0 puntos	Logro suficiente 0,17 puntos	Logro notable 0,25 puntos	Logro sobresaliente 0,33 puntos
Estándares de aprendizaje evaluables	2.1.	El trabajo presentado no guarda relación con el Modernismo ni con lo visto en la unidad didáctica	El trabajo demuestra una adecuada comprensión del Modernismo como movimiento estético, aunque el texto no lo explicita	El trabajo demuestra una cierta reflexión sobre las características del Modernismo tanto en lo visual como en su descripción textual	El trabajo demuestra, tanto en lo visual como en lo textual, una gran capacidad de reflexión observación y análisis de los contenidos de la unidad y de la relación entre las diferentes artes
	4.1.	El trabajo se presenta como algo aislado, sin correspondencia con ninguna obra literaria	El trabajo se basa en una obra de Darío de elección propia, aunque el texto no ahonde en las relaciones entre esta y las imágenes seleccionadas	El trabajo, pese a algunos errores de expresión, indica un esfuerzo en la selección y comprensión de la obra literaria de Darío, que se menciona en el texto	El trabajo demuestra una gran comprensión del poema seleccionado, además de una gran creatividad a la hora de recrear su tema y reinterpretar visualmente su lenguaje literario
	6.2.	El trabajo está poco cuidado en general, no presenta ideas propias y carece de claridad	El trabajo contiene ideas personales y originales, aunque la mayoría de ellas no se relacionen especialmente con Rubén Darío ni con el Modernismo	El trabajo demuestra una reflexión sobre el poema seleccionado que se refleja en el texto, pese a algunos errores de expresión	Aporta conclusiones y puntos de vista personales y críticos sobre el poema de Darío escogido, expresando su relación con el Modernismo con rigor, claridad y coherencia
TOTAL: 0,17 + (0,25 x 2) = 0,67 puntos (sin contar errores ortográficos etc.)					

ENCUESTA SOBRE LA UNIDAD DIDÁCTICA
“Rubén Darío y la pintura”

PREGUNTAS (NO EVALUABLES) SOBRE LOS CONTENIDOS

Responde a estas preguntas sin consultar el cuaderno ni el libro de texto:

1. ¿Quién fue el creador y autor más importante del Modernismo literario en español? ¿De dónde procedía? Escribe el título de alguna/s de sus obras más importantes.

2. Nombra todas las características importantes del Modernismo literario que recuerdes (vocabulario, temas, figuras literarias, etc.)

3. ¿En qué se parece la literatura modernista en español a la pintura impresionista y rococó francesas?

4. Escribe todo lo que hayas aprendido acerca de la relación entre el autor más importante del Modernismo y la pintura.

5. Escribe todo lo que hayas aprendido acerca de la opinión el autor más importante del Modernismo sobre España y el arte español.

SOBRE LAS ACTIVIDADES REALIZADAS EN CLASE

¿Qué tipo de actividades de la unidad te han gustado más?

- a) Las actividades en grupo
- b) Las actividades individuales
- c) Las actividades en las que la profesora explica y nosotros atendemos

¿Qué tipo de actividades de la unidad son las que menos te han gustado?

- a) Las actividades en grupo
- b) Las actividades individuales
- c) Las actividades en las que la profesora explica y nosotros atendemos

Explica por qué:

.....

.....

.....

¿Qué actividad de las que hemos hecho en clase te ha resultado más difícil? ¿Y la más fácil? Explica por qué.

.....

¿Con qué actividades crees que has aprendido más?

.....

¿Qué mejorarías acerca de las actividades que hemos hecho en clase?

.....

SOBRE LAS TAREAS EVALUABLES

¿Hemos sabido en todo momento qué y cómo se nos va a evaluar en esta unidad?

- a) Sí
- b) No

Indica con una **X** hasta qué punto estás de acuerdo con estas afirmaciones sobre las **tareas evaluables obligatorias**:

	No estoy de acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Estoy de acuerdo
Son fáciles			
Son justas			
Lleva mucho tiempo hacerlas			
Las prefiero a un examen			
Me gusta más obtener una nota grupal que una individual			
Ninguna de las opciones de tarea individual me interesa			
Aprendo mientras las hago			
Me resultan inútiles			

Indica con una **X** hasta qué punto estás de acuerdo con estas afirmaciones sobre la **tarea evaluable optativa**:

	No estoy de acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Estoy de acuerdo
Es demasiado fácil			
Hacerla es favorable para mí			
Lleva mucho tiempo hacerla			
Demuestra mi implicación e interés			
Aprendo mientras la hago			
Me gusta más que la de otras unidades			

¿Qué mejorarías acerca de las tareas evaluables o el método de evaluación de la unidad?

.....
.....
.....
.....

SOBRE LA DOCENCIA

¿Cómo se ha comportado la profesora durante las actividades en grupo?

- a) Nos ha ayudado cuando lo necesitábamos y ha estado atenta a nuestro trabajo
- b) Ha intentado que trabajemos, pero no nos ha ayudado especialmente
- c) Nos ha ignorado bastante

¿Cómo ha solucionado la profesora los problemas (informáticos, de comportamiento...) que han surgido durante las clases?

- a) Ha tenido una respuesta eficaz y ha sabido reconducir la clase
- b) Los problemas se han repetido, así que no los ha solucionado adecuadamente
- c) Le han dado igual los problemas, no ha hecho nada por solucionarlos

¿La profesora ha explicado de manera clara cómo hacer todas las actividades y tareas?

- a) Sí
- b) No

COMENTARIOS Y OBSERVACIONES PERSONALES

Expón, si lo deseas, cómo crees que se podría haber llevado a cabo esta unidad de forma más eficaz, más didáctica, más entretenida, más provechosa para el alumnado, etc.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

ANEXO II

Obras pictóricas

Presentamos en este anexo una selección de pinturas relevantes para esta unidad didáctica. Algunas de ellas, como las *fêtes galantes* de Watteau recogidas en la sección referente a la **Sesión 6**, las mostramos explícitamente en el aula, puesto que forman parte de una de las actividades que el alumnado debe llevar a cabo durante la sesión. Otras, como las que aparecen en la sección sobre la **Sesión 4**, sirven como ejemplo de los resultados más relevantes que los alumnos pueden encontrar al realizar su búsqueda en internet de las obras de algunos pintores españoles contenidos en la *España contemporánea* de Darío. Las de la **Sesión 5** y la **Sesión 7** no forman parte de los materiales didácticos de la unidad, pero sí que pueden ofrecerse al alumnado como material complementario pues, tal como explicaremos a continuación, constituyen un acercamiento a las influencias artísticas del autor nicaragüense que han informado, en buena medida, la elaboración de este trabajo.

- **Sesión 4.** Rubén Darío y la pintura de su tiempo



Alegoría de la Poesía, de Santiago Rusiñol (1894)



Brollador del Faune (Fuente del Fauno), de Santiago Rusiñol (1902)



Cosiendo la vela, de Joaquín Sorolla (1896)



Pescadoras valencianas, de Joaquín Sorolla (1915)



Don Quijote y Sancho Panza, de José Moreno Carbonero (1911)



Cortejo ante la verja, de José Moreno Carbonero (1874)



Paisaje con encinas, de Baldomero Galofre (1871)



Primavera en Roma, de Baldomero Galofre (1874-1884)

- **Sesión 5.** La pintura en *Azul* de Rubén Darío

Azul (1888) es la obra de Darío en la que más abundan las referencias explícitas a los pintores y cuadros que influenciaron su imaginario artístico modernista. Nos tomamos la libertad de ofrecer a continuación una selección de cuadros de artistas de diversos periodos de la historia de la pintura cuyos nombres salpican las páginas de *Azul* —los franceses François Boucher, rococó, como Watteau; Jean Siméon Chardin, maestro de la naturaleza muerta del XVIII; Camille Corot, impresionista—, así como de otros pintores hacia los que Rubén Darío profesaba admiración y cuya estilística —colores, atmósferas, géneros y técnicas pictóricas— permea toda la obra del nicaragüense, incluidos los textos que el alumnado trabaja en esta unidad —Nicolas Poussin, Anne Vallayer-Coster, Gustave Moureau y Aubrey Beardsley—. Al igual que las escenas típicamente españolas pintadas por Sorolla y Moreno Carbonero evocan los poemas sobre España y sus artistas vistos en la **Sesión 2**, reconocemos fácilmente en el retrato de Madame de Pompadour de Boucher a la marquesa Eulalia que Darío describe en “Era un aire suave” —poema que trabajamos en la **Sesión 6**—; los ricos frutos y delicados jarrones con flores de Chardin y Vallayer-Coster nos recuerdan a su “Naturaleza muerta”; y los paisajes y escenas de temática clásica o mitológica son una constante tanto en *Azul* como en el conjunto de su producción literaria.



Paisaje durante una tormenta con Píramo y Tisbe, de Nicolas Poussin(1651)



Marte y Venus, de Nicolas Poussin (1630)



El triunfo de Venus, de François Boucher (1740)



Madame de Pompadour, de François Boucher (1756)



Naturaleza muerta con melocotones, copa de plata, uvas y nueces, de Jean Siméon Chardin (1759)



Naturaleza muerta con atributos de las artes, de Jean Siméon Chardin (1766)



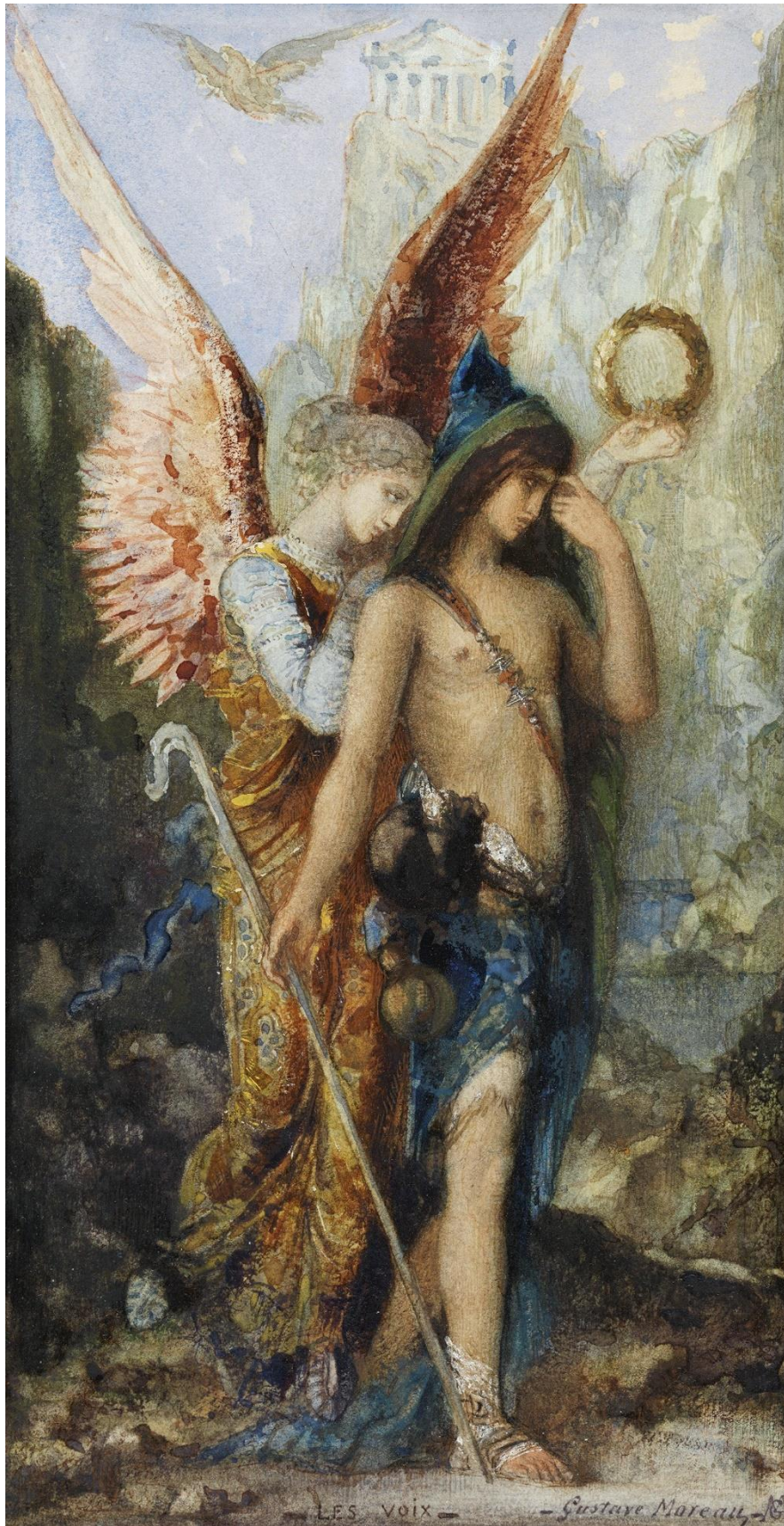
Ramo de flores en jarrón de terracota con melocotones y uvas, de Anne Vallayer-Coster (1776)



Orfeo conduciendo a Eurídice fuera del Infierno, de Jean-Baptiste Camille Corot (1861)



El Coliseo, de Jean-Baptiste Camille Corot (1825)



Les voces, de Gustave Moreau (1867)



San Jorge y el dragón, de Gustave Moureau (1889)



El misterioso jardín de rosas, de Aubrey Beardsley (1895)



Salomé, de Aubrey Beardsley (1891)

- Sesión 6. Rubén Darío y la pintura rococó francesa



Les plaisirs du bal, de Jean-Antoine Watteau (1715)



Le plaisir pastoral, de Jean-Antoine Watteau (1716)



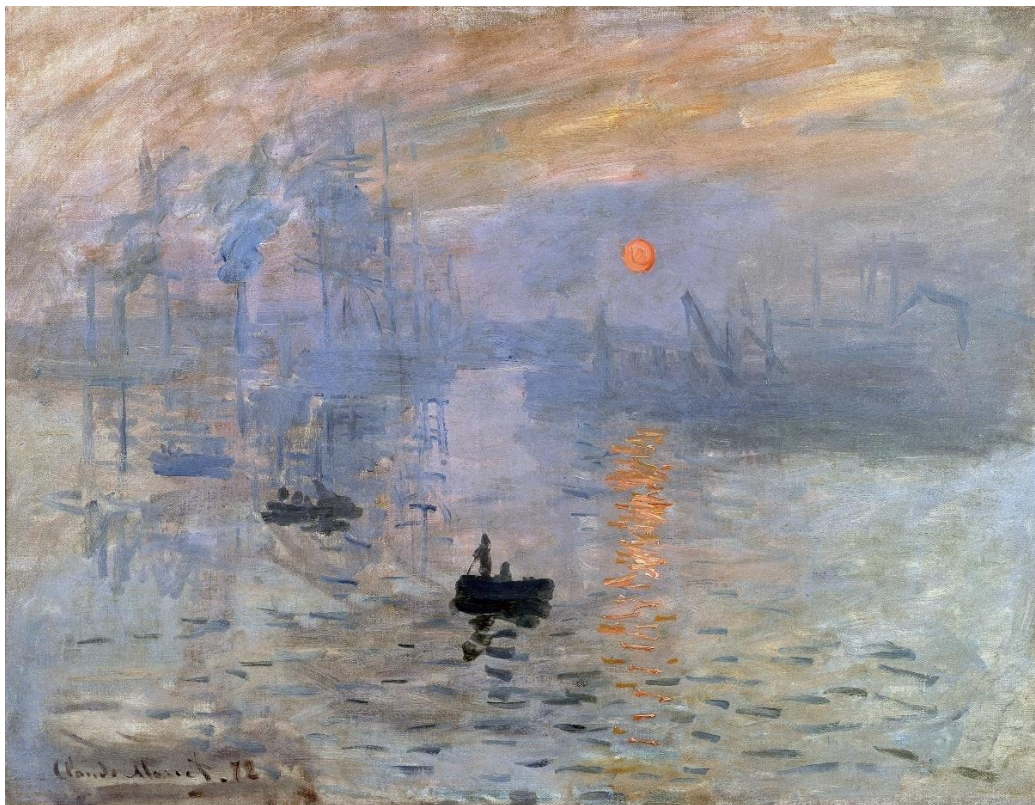
L'embarquement pour Cythère, de Jean-Antoine Watteau (1717)



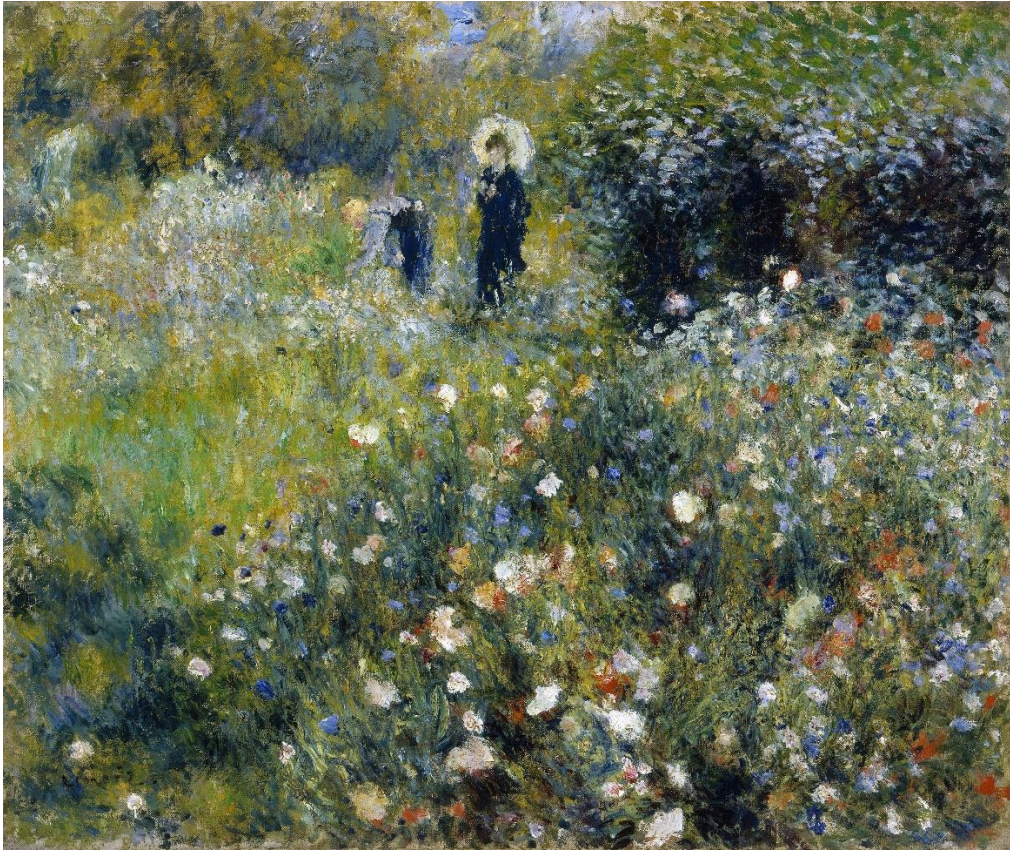
Fêtes Vénitiennes, de Jean-Antoine Watteau (1719)

- **Sesión 7.** Parnasianismo y simbolismo en un poema-cuadro

En esta sesión, invitamos al alumnado a analizar el poema “Sinfonía en gris mayor”, que constituye uno de los mejores ejemplos de la naturaleza esencialmente pictórica de la obra de Darío, y en el que “sobresale una visión poética que se asienta sobre la sensación”, (Huete, 2017). Dado que dos de las opciones de tarea evaluable individual de esta unidad ahondan en el diálogo entre literatura y pintura impresionista —en una de ellas, les proponemos comprender “Sinfonía en gris mayor” como un poema-cuadro de características impresionistas, y en otra los animamos a describir la impresión que les causa un cuadro, a imitación de lo que hacía el propio Rubén Darío—, mostramos a continuación varias obras pictóricas que ejemplifican la estilística de este movimiento artístico. Podemos, incluso, trazar similitudes directas entre algunas de ellas y los textos de Darío tratados en la unidad: la visión del puerto de Le Havre de Monet evoca, inevitablemente, la atmósfera marinera y melancólica de “Sinfonía en gris mayor”; la mujer en el jardín de Renoir nos remite a la joven y las flores de “En busca de cuadros” y “Acuarela”; y el bulevar parisino pintado por Pissarro guarda un gran parecido con las descripciones del paisaje urbano primaveral que aparecen en el Álbum Santiagués de *Azul*.



Impresión. Sol naciente, de Claude Monet (1872)



Mujer con sombrilla en un jardín, de Pierre-Auguste Renoir (1875)



Boulevard Montmartre, primavera, de Camille Pisarro (1897)