



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

TRABAJO FIN DE MÁSTER

CURSO 2020-2021

**CREANDO HORIZONTES MOTIVACIONALES: LA ENSEÑANZA DE LOS
TÓPICOS LITERARIOS A TRAVÉS DE LOS PAISAJES DE APRENDIZAJE EN
2º DE ESO**

**CREATING STIMULATING HORIZONS: LITERARY TOPICS'S TEACHING
THROUGH LEARNING LANDSCAPES IN ESO'S SECOND COURSE**

ESPECIALIDAD: Lengua Castellana y Literatura

APELLIDOS Y NOMBRE: Ayuso Uceda, Clara

CONVOCATORIA: JUNIO

TUTORA: María Teresa Mateo Girona.

Departamento de Didáctica de las Lenguas, Artes y Educación Física. Facultad de
Educación

ÍNDICE

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y JUSTIFICACIÓN	1
2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	3
2.1. Revisión de los tópicos literarios seleccionados para ser enseñados en Secundaria.....	3
2.1.1. El entramado literario: temas y tópicos.....	3
2.1.2. Las dos caras de la naturaleza: <i>locus amoenus</i> y <i>locus terribilis</i>	4
2.1.3. <i>Tempus fugit</i>	5
2.1.4. <i>Carpe diem</i> y <i>collige, virgo, rosas</i>	6
2.2. Paisajes de Aprendizaje: creando horizontes emocionantes.....	6
2.2.1. La personalización del aprendizaje.....	7
2.2.2. Dos modelos pedagógicos.....	10
2.2.3. El aprendizaje cooperativo.....	13
2.2.4. La gamificación, la narrativa y el marco visual.....	13
2.2.5. El uso del espacio.....	14
2.3. Los eslabones de la motivación.....	14
3. OBJETIVOS	19
3.1. Objetivos de la investigación.....	19
3.2. Objetivos educativos.....	20
4. METODOLOGÍA	21
4.1. Contexto de la investigación.....	21
4.2. Diseño de la investigación.....	22
4.2.1. Hipótesis de partida.....	22
4.2.2. Variables estudiadas.....	23
4.2.3. Instrumentos de recopilación de datos utilizados.....	23
4.2.4. Procedimiento.....	25
5. RESULTADOS	35
5.1. Resultados del cuestionario de evaluación de la motivación.....	35

5.2. Resultados de los exámenes.....	39
5.3. Resultados de la reflexión metacognitiva de la aventura del aprendizaje.....	39
6. DISCUSIÓN.....	41
6.1. Análisis de los resultados del cuestionario de evaluación de la motivación.....	41
6.2. Análisis de los resultados de los exámenes.....	42
6.3. Análisis de los resultados de la reflexión metacognitiva de la aventura del aprendizaje.....	42
6.4. Relación de los resultados obtenidos con la profesión docente.....	43
6.5. Limitaciones del estudio.....	44
6.6. Futuras líneas de investigación.....	45
7. CONCLUSIONES.....	46
8. BIBLIOGRAFÍA.....	47
9. ANEXOS.....	51
Anexo 1: Presentación y enseñanza de los tópicos literarios en el libro de texto de 2º de ESO (editorial Casals).....	51
Anexo 2: Matriz del Paisaje de Aprendizaje “La estela del recuerdo”.....	51
Anexo 3: Declaración de consentimiento informado.....	51
Anexo 4: “Motivar para aprender: cuestionario de evaluación de la motivación escolar en el proceso de aprendizaje”.....	51
Anexo 5: Examen de los tópicos literarios de 2º de ESO.....	51
Anexo 6: Reflexión metacognitiva de la aventura del aprendizaje (solo para el grupo experimental).....	51
Anexo 7: Paisaje de Aprendizaje “La estela del recuerdo”.....	51
Anexo 8: Actividades que componen el Paisaje de Aprendizaje.....	51
Anexo 9: Diana de autoevaluación de la actividad “Dibujando el paso del tiempo” (solo para el grupo experimental).....	53
Anexo 10: Rúbrica de evaluación de la actividad final “Los hilos de la memoria” (solo para el grupo experimental).....	53
Anexo 11: Muestra de las reflexiones metacognitivas de la aventura del aprendizaje escritas por los alumnos del grupo experimental.....	53
Anexo 12: Diana de evaluación de la actividad “Adivina, adivinanza...” (solo para el grupo experimental).....	53

RESUMEN

Las páginas del presente Trabajo de Fin de Máster recogen una investigación de enfoque experimental que se desarrolló en el transcurso de las prácticas docentes del Máster en dos grupos de 2º de ESO. Dicha investigación es fruto del cruce de dos ejes: la enseñanza de los tópicos literarios y la motivación de la metodología emergente de los Paisajes de Aprendizaje.

La raíz de este trabajo se encuentra, principalmente, en la detección de diferentes problemas de aprendizaje durante nuestra observación en el aula: la distracción y el desinterés que experimentan los alumnos por el planteamiento de las clases o la falta de percepción de la necesidad de la asignatura de Lengua y Literatura en la vida de las personas. Además, en general, los estudiantes de Educación Secundaria tienen serias dificultades a la hora de estudiar los tópicos literarios porque, a pesar de ser pilares universales de la condición humana, no se identifican con ellos y no guardan un significado para su realidad cotidiana. El principal objetivo que persigue este Trabajo de Fin de Máster es explorar y analizar la manera en la que influye la metodología emergente de los Paisajes de Aprendizaje en la motivación de los alumnos a través del estudio de los tópicos literarios en 2º de ESO.

Para conseguirlo, en primer lugar, se explican y justifican el origen y el interés de la investigación, los pilares teóricos que la han inspirado y sus objetivos. Posteriormente, se describe el contexto en el que se llevó a cabo aquella, así como su diseño y desarrollo en el aula. Para terminar, se presentan e interpretan los resultados obtenidos de múltiples instrumentos, que nos permiten demostrar el potencial de los Paisajes de Aprendizaje para mejorar la práctica docente y la construcción de la enseñanza de los tópicos literarios.

PALABRAS CLAVE: Paisajes de Aprendizaje, motivación, tópicos literarios, investigación experimental, 2º de ESO.

ABSTRACT

The pages of this Master's Thesis include an experimental approach research that was developed during the Practicum of the Master in two groups of students from ESO's second course. This research is the result of two axes's crossing: the literary topics's teaching and the motivation of Learning Landscapes's emerging methodology.

This study emerges, mainly, from the detection of different learning problems during our observation in the classroom: the distraction and lack of interest that students experience due to the classes's approach or the lack of perception of need of Language

and Literature's subject in people's lives. In addition, in general, high school's students have serious difficulties in studying literary topics because, in spite of being one of human nature's key points, they do not identify with them and they do not think it has a factual meaning for their daily reality. The main objective of this Master's Thesis is to explore and analyse the way in which Learning Landscapes's emerging methodology influences the motivation of students through the study of literary topics in ESO's second course.

To achieve this proposal, firstly, we explain and we justify research's origin and importance, the theoretical key points that have inspired it and its objectives. Later, we describe the context in which it was carried out, as well as its design and development in the classroom. Finally, we present and interpret the results obtained from multiple instruments, which allow us to demonstrate the potential of Learning Landscapes to improve teaching practice and construction of literary topics's learning.

KEYWORDS: Learning Landscapes, motivation, literary topics, experimental research, ESO's second course.

*Para mis padres y para Silvia,
por dar sentido a mi vida y a estas palabras*

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y JUSTIFICACIÓN

El presente Trabajo de Fin de Máster guarda una vertiente de aplicación en el aula y trata de unificar la investigación y la innovación. El conjunto de estas páginas recoge una investigación de enfoque experimental, cuyo tema aúna dos ingredientes diferentes y complementarios: la enseñanza de los tópicos literarios y la motivación de la metodología emergente de los Paisajes de Aprendizaje.

La principal raíz de la elección de este tema se vincula estrechamente con el período de prácticas realizadas en un IES de la Comunidad de Madrid, que terminaron de modelar y materializar algunas inquietudes e ideas previas que habían aparecido en nuestra mente antes de su comienzo. La necesidad del desarrollo de este trabajo de investigación tiene su origen en diversos motivos que se enmarcan en este contexto.

En primer lugar, ya los primeros días del Prácticum, pudimos saber gracias a una extensa conversación mantenida con la tutora del centro educativo que los alumnos de 2º de ESO no habían tenido aún la posibilidad de estudiar los tópicos literarios debido, principalmente, al impacto negativo que la pandemia de COVID-19 había tenido en la enseñanza durante el tercer trimestre del pasado curso académico (2019-2020).

Esta preocupación inicial se suma, en segundo lugar, a una serie de problemas de aprendizaje que pudimos detectar progresivamente en el transcurso de las tres primeras semanas de observación del período de prácticas: por una parte, una distracción moderada puntual (en ocasiones, constante) por el planteamiento de la dinámica de la clase y de los diferentes contenidos de la materia, que encontraba su eco, a veces, en un desinterés moderado hacia la asignatura de Lengua y Literatura. Por otra parte, una desmotivación extrema por todos los estudios en un reducido porcentaje de estudiantes, lo que se reflejaba no solo gestual y emocionalmente, sino también cuantitativamente en las calificaciones obtenidas en los exámenes.

De esta forma, el conjunto de estas situaciones se traducían en una falta momentánea o recurrente de las entregas del cuaderno o de las tareas y de la realización de los deberes, al igual que en una ausencia de la percepción de la necesidad y la utilidad de la asignatura de Lengua y Literatura en la vida diaria de las personas. En relación con este último aspecto, “[p]arece, pues, que desde la enseñanza formal, con más frecuencia de la deseada, se desvirtúa el sentido último del conocimiento, esto es, la necesidad y uso del mismo” (Rodríguez y Rodríguez, 2000, p. 131).

En tercer lugar, el nacimiento de este trabajo se ve especialmente impulsado por la manera en la que se enseñaban los tópicos literarios a partir del libro de texto (de la editorial Casals) que utilizamos en las clases de Lengua Castellana y Literatura de 2º de ESO (véase Anexo 1). Tras su observación, realizamos una crítica constructiva de la misma, que se bifurca en distintas ramificaciones: por un lado, en relación con la presentación de los tópicos literarios, nos llamó la atención la ausencia completa de la noción de *tópico* y de su definición. Al mismo tiempo, reparamos en una mezcla reiterada de los temas y los tópicos literarios, visible en diversas explicaciones textuales: por ejemplo, en esta dirección, mientras que el *locus amoenus* y el *locus terribilis* son anunciados por el tema literario que los une (la naturaleza), el *carpe diem* no es precedido de ninguno de los temas universales de los que deriva.

Por otro lado, al reflexionar sobre la forma en la que se llevaba a cabo la organización del contenido didáctico, observamos que, externamente, el aprendizaje de los tópicos literarios se insertaba en el tema 3 de Literatura, denominado “Por un camino de oro voy” y, específicamente, se hilvanaba tambaleante entre la enseñanza del retrato femenino en la lírica y el estudio de la elegía y la evolución del tema de la muerte. De manera paralela, nos dimos cuenta de que, internamente, se procedía a enseñar cada tópico de forma estanca, sin realzar o aprovechar la interconexión palpable existente entre los diferentes tópicos literarios, difuminándose así la relevancia de esta última. Como se percibirá a lo largo de este trabajo, tratamos de conseguir que esta interrelación llegase a constituir uno de los pilares de la enseñanza de los tópicos, fomentada por la metodología de los Paisajes de Aprendizaje. Reunidas todas las apreciaciones anteriores, la gravedad de la situación, además, se vio potenciada al considerar que el libro de texto representaba el material vertebrador principal de nuestras clases.

Por último, la importancia del desarrollo de este trabajo de investigación es amplificada por un problema de aprendizaje que se proyecta más allá de las paredes de un aula concreta. Gracias al intercambio y al descubrimiento de otras experiencias docentes, pudimos saber que los alumnos, generalmente, encuentran serias dificultades a la hora de estudiar los tópicos literarios.

Las razones de esta circunstancia son múltiples pero, ante todo, es incrementada por la experimentación de la sensación de que los tópicos no forman parte de la realidad inmediata y cotidiana de los estudiantes, sino de un pasado distante, extraño y ajeno, lo que impide su identificación con ellos y su vinculación con la época actual y obstaculiza, al mismo tiempo, su comprensión y su aprendizaje. Según advierte Rodríguez (2009), “[c]on frecuencia se afirma que los alumnos no están motivados por aprender, cuando, en realidad, debería precisarse que no están motivados por aprender los contenidos curriculares” (párr. 1), lo que contrasta con lo que sucede en el contexto cotidiano, en el

que florecen la curiosidad por conocer y el descubrimiento de todo tipo de hallazgos por parte de los estudiantes.

De la descripción de la totalidad de este contexto, se desprende la principal pregunta de investigación que nos disponemos a resolver en este trabajo: ¿cómo influye la metodología emergente de los Paisajes de Aprendizaje en la motivación de los alumnos de 2º de ESO a través de la enseñanza de los tópicos literarios?

Para terminar, son dos las ideas que justifican el interés del tema señalado al comienzo de este capítulo: por una parte, la falta de trabajos de investigación experimental en el área de Lengua Castellana y Literatura en los que se crucen los senderos de la enseñanza de los tópicos literarios y la metodología de los Paisajes de Aprendizaje. Por este motivo, resulta imprescindible fomentar el diseño de investigaciones que permitan reflexionar sobre la acción docente y seguir avanzando en el universo educativo, explorando nuevos caminos para presentar y transmitir el conocimiento, adaptados a la sociedad actual y a las necesidades, expectativas y motivaciones del alumnado.

Por otra parte, los tópicos literarios son un pilar de la condición humana. Presentes en todas las culturas y épocas y de naturaleza atemporal e interdisciplinar, tejen el entramado del imaginario colectivo y universal. Se convierten, así, de la mano de los Paisajes de Aprendizaje, en un resquicio de luz del muro que, consciente o inconscientemente, construimos y que acaba separando los contenidos curriculares y la realidad de los estudiantes. Frente al aislamiento y la incomunicación de estos reinos, percibidos y expresados por los propios alumnos, el tema de nuestra investigación se perfila como la llave que conecta la literatura y la vida, demostrando que sus lazos son indisolubles.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

2.1. Revisión de los tópicos literarios seleccionados para ser enseñados en Secundaria

En líneas generales, la selección de los tópicos literarios que se presentarán a continuación responde a su inclusión en el libro de texto de 2º de ESO, así como a la importancia y valor universal que encierran.

2.1.1. El entramado literario: temas y tópicos

El *Diccionario de la lengua española* de la Real Academia Española define el término *literatura* como ‘arte de la expresión verbal’ (s.f., definición 1). En realidad, es difícil definir qué es la literatura. La palabra proviene del latín *littera*, que significa ‘letra’. Pero... ¿qué diferencia a un texto literario de otros tipos de textos?

Todo texto literario nace de la combinación de las palabras de una manera especial para abrirnos la puerta a mundos e historias imaginarias o ficticias que nos atraen, nos sorprenden, nos emocionan o nos divierten por su intriga, misterio, originalidad o belleza. Para crear los textos literarios, los escritores utilizan diversos recursos y herramientas, como las figuras literarias o retóricas (Bernabeu, Escribano y Rodríguez, 2020).

Además, toda historia, obra o poema siempre tiene que tratar o hablar de un tema. Los temas literarios son universales, generales y abstractos y, al ser preocupaciones que afectan a todas las personas, están presentes en todas las culturas y se repiten y permanecen a lo largo del tiempo y de las diferentes épocas (es decir, son atemporales). Principalmente, destacan los siguientes: la vida, la muerte, el amor, la amistad, la naturaleza, el tiempo, el viaje o la religión. Existen temas principales y temas secundarios. Por ejemplo: el amor (tema literario universal) > el amor no correspondido, el primer amor, la despedida amorosa o la muerte del amado o de la amada (temas secundarios).

Una vez comprendidos los temas literarios, ¿qué son los tópicos literarios? Un tópico literario es una idea o un concepto concreto que se relaciona con o deriva de un tema literario universal y general. La palabra *tópico* procede del término griego *τόπος*, que significa 'lugar'. Al igual que los temas literarios, los tópicos se repiten a lo largo de la Historia de la Literatura y se mantienen vivos con el paso del tiempo; es decir, son ideas fijas que son reutilizadas, como un lugar común que es visitado más de una vez en diferentes momentos. Además, y a diferencia de los temas literarios, los tópicos se escriben y se nombran en latín porque la mayoría de ellos provienen de la tradición grecolatina y de la Biblia. Por ejemplo, *amor post mortem* ('amor más allá de la muerte'): el amor, eterno y fuerte, perdura después de la muerte, superándola.

2.1.2. Las dos caras de la naturaleza: *locus amoenus* y *locus terribilis*

El término *locus amoenus* proviene del latín y significa 'lugar ameno, agradable, apacible o placentero'. Es un lugar idílico y bello, que transmite tranquilidad, paz, equilibrio y seguridad. Generalmente, hace referencia a un entorno natural idealizado, que presenta diferentes características: un valle o un prado verdes en primavera, con un cielo soleado y una leve brisa, el trino de los pájaros, árboles de frondosos ramajes, hiedra y sombra y un arroyo o riachuelo de aguas cristalinas. Además, este lugar ideal suele estar alejado de la ciudad y puede ser recóndito. Por todas estas razones, es el escenario perfecto para el encuentro de los enamorados o el recuerdo de la amada (Reina, 2016).

Este tópico fue muy utilizado durante el Renacimiento (siglo XVI), ya que la naturaleza era la principal fuente de armonía, belleza y equilibrio en esta época.

Garcilaso de la Vega fue el primer poeta castellano en usar y reflejar el *locus amoenus* en España mediante su escritura (Olmedo, 2018). En sus tres églogas, sus poemas más conocidos, el paisaje ideal ayuda a que dos pastores recuerden los momentos amorosos de felicidad del pasado. Otro poeta, Fray Luis de León, se refugió en estos lugares idílicos para huir del ruido y de las preocupaciones de la ciudad y disfrutar de los pequeños placeres de la vida en plena naturaleza y en paz consigo mismo (Reina, 2016).

Por otra parte, el tópico del *locus terribilis*, también conocido como *locus horridus*, significa 'lugar tenebroso o agreste'. Es la antítesis del *locus amoenus*. En este caso, por un lado, la naturaleza se puede presentar en su estado salvaje y llena de peligros: océanos bravíos, tormentas, huracanes, selvas, volcanes, montañas o desiertos. Estos lugares se caracterizan por la intensidad, la desproporción, el desequilibrio y la fiereza. Por otro lado, el *locus terribilis* puede ser también un lugar misterioso y siniestro, poblado de fantasmas, niebla y ruinas en medio de la noche o el crepúsculo (Reina, 2016).

Es muy frecuente encontrar este tópico en el Romanticismo (siglo XIX). Los escritores románticos, como Gustavo Adolfo Bécquer, José Zorrilla y José de Espronceda, también huyen de la ciudad y se identifican con este tipo de naturaleza, cargada de violencia y misterio, características que la hacen parecerse a su alma solitaria y errante (Reina, 2016).

2.1.3. *Tempus fugit...*

El tiempo es uno de los temas literarios universales más importantes y frecuentes, y el *tempus fugit* es el principal tópico que se relaciona con este tema. El *Diccionario Clave-SM* lo define como el 'tópico literario que recuerda la rapidez con la que pasa el tiempo y la brevedad de la vida' (s.f., definición 1). El término procede del latín y significa 'el tiempo huye' o 'el tiempo vuela'. La expresión tiene su origen en un verso de las *Geórgicas* del poeta latino Virgilio: "Sed fugit interea, fugit irreparabile tempus" ('pero huye entretanto, huye irreparablemente el tiempo').

El *tempus fugit* invita a reflexionar sobre la fugacidad de la vida; el tiempo es un enemigo del hombre que nos quita lo más querido (la infancia, la juventud, la belleza, el amor, la amistad y la vida) sin que nos demos cuenta, en un parpadeo. Así, a medida que el tiempo pasa, vamos perdiendo cosas, y entonces sentimos una mezcla de nostalgia y tristeza, sin que podamos volver atrás o detener el tiempo. Por esta razón, este tópico literario se asocia al tema del tiempo, pero también a la vida y la muerte (Reina, 2016).

El *tempus fugit* fue muy utilizado durante el Barroco (siglo XVII). En esta época de crisis y desengaño, era habitual reflexionar sobre la fugacidad de la vida, la presencia de la muerte o el paso inevitable del tiempo.

2.1.4. *Carpe diem* y *collige, virgo, rosas*

El *Diccionario Clave-SM* define el *carpe diem* como el ‘tópico literario que anima a disfrutar del momento presente, dada la brevedad de la vida’ (s.f., definición 1). Por lo tanto, está muy relacionado con el *tempus fugit*: ya que el tiempo se nos escapa y su paso es fugaz y efímero, debemos disfrutar del presente.

De nuevo, el nombre del tópico literario proviene del latín y significa literalmente ‘coge el día’, ‘arranca el día’ o ‘captura el día’, es decir, ‘aprovecha el presente’ o ‘vive el momento’. Fue el poeta latino Horacio quien utilizó por primera vez este término en sus *Odas*: “Dum loquimur, fugerit invida aetas: carpe diem, quam minimum credula postero” (‘mientras hablamos, habrá huido el tiempo envidioso: vive el día de hoy. Captúralo. No confíes en el incierto mañana’). Por consiguiente, el *carpe diem* nos invita a vivir con intensidad el día a día y a disfrutar y aprovechar al máximo cada instante presente, olvidando los arrepentimientos del pasado y los miedos y las preocupaciones del futuro. La vida es corta, el tiempo vuela y la belleza y la juventud son irrecuperables y efímeras.

Sin embargo, el ser humano no tuvo siempre esta actitud. Durante la Edad Media, “el hombre sentía que vivía en un valle de lágrimas, [rodeado de sufrimientos y dolor,] debido a las enfermedades, plagas como la peste negra y la dureza del trabajo” (Reina, 2016, p. 259). La muerte era entonces una liberación o un alivio, porque simbolizaba o permitía el acceso a la vida eterna. Esta actitud pesimista cambió durante el Renacimiento (siglo XVI): gracias a la confianza en la razón y al progreso en la ciencia, surgió una nueva mentalidad más optimista que defendía la capacidad de las personas para amar y disfrutar de la vida, que pasó a ser más valorada y a tener otro sentido (Reina, 2016). Por esta razón, el *carpe diem* fue muy importante en esta época y en períodos históricos y literarios posteriores, perviviendo en la actualidad.

El tópico literario del *carpe diem* se relaciona con el del *collige, virgo, rosas* (‘coge, doncella, las rosas’), utilizado por primera vez por el poeta latino Ausonio en uno de sus poemas: “Collige, virgo, rosas, dum flos novus, et nova pubes” (‘recoge, doncella, las rosas, mientras la flor está lozana y la juventud fresca’). Este tópico invita, generalmente a la mujer, a disfrutar de su juventud y del amor mientras duren, cortando, cogiendo y reuniendo con las manos las rosas, que simbolizan la juventud, la vitalidad, la sangre fresca y la salud (por su color rojo intenso). Las rosas son bellas, pero su vida es breve y su belleza pasajera.

2.2. Paisajes de Aprendizaje: creando horizontes emocionantes

En la actualidad, “[e]stamos viviendo una primavera de la innovación educativa” (Fernández, Hernando y Poyatos, 2018, capítulo Paisajes de Aprendizaje, párr. 5). Las

pedagogías emergentes están esbozando nuevos horizontes de aprendizaje, que conllevan un replanteamiento del concepto de educar y aúnan diferentes componentes: la creatividad, el espíritu crítico, el potencial de los recursos digitales, la interacción, el compromiso y la emoción.

Los Paisajes de Aprendizaje son una flor de esta primavera. Esta metodología emergente empezó a florecer en el presente siglo XXI en la Northern Beaches Christian School de Sídney y sus raíces se han ido extendiendo hasta llegar a España. Este último hecho se ha visto favorecido, en gran medida, por la labor del psicólogo e investigador Alfredo Hernando, quien, líder del proyecto escuela21, dio a conocer su experiencia vivida en la ciudad de Australia en su libro *Viaje a la escuela del siglo XXI*.

Imaginemos ahora por un instante que los Paisajes de Aprendizaje son pájaros, que necesitan plumas para poder alzar el vuelo y dar sentido a su existencia. Las plumas que recubren y vertebran las alas de esta metodología innovadora son las siguientes:

2.2.1. La personalización del aprendizaje

La igualdad se configura como uno de los principales pilares educativos defendidos, históricamente, por la escuela pública. En esta dirección, los centros públicos de Educación Secundaria se conciben, idealmente, como escenarios en los que el acceso a una educación definida por unos objetivos, unos métodos, unos recursos, unos materiales y unos contenidos comunes es posible.

Sin embargo, el principio de la igualdad educativa se resquebraja desde su génesis y la realidad se desvela: cada instituto es único y cada alumno un ser singular, fruto de la combinación específica de diferentes ingredientes que se entremezclan — experiencias, intereses, motivaciones, inquietudes, deseos, actitudes, habilidades, valores, cultura o familia—. Como afirmaba Montaigne, “el hombre no es más que remiendo y mezcolanza, el mundo no es sino variedad y semejanza; la cualidad más universal es su diversidad” (Gimeno, 2000, p. 71). La heterogeneidad enriquece a los seres humanos, razón por la que desde las instituciones educativas debemos conseguir tratarla desde un nuevo prisma de colores en el presente siglo XXI.

No obstante, aún en la actualidad, la vertebración de una norma homogeneizadora, cuyo caudal edifica barreras y uniforma las diferencias, sigue estando sólidamente asentada. Todavía hoy en día este mecanismo regulador acude al encuentro de un alumno-medio que se ajuste a él, delimitando las fronteras de “lo socialmente aceptable”. Por consiguiente, como defienden Fernández, Hernando y Poyatos (2018), “[a]lejarse de la idea de que «la misma talla es para todos» puede ser un buen desafío para la escuela del siglo XXI” (capítulo Fundamentos Teóricos, sección La personalización del aprendizaje, párr. 3), ya que “[q]uerer enseñar *a todos a la vez*,

pretendiendo *que todos aprendan lo mismo en un mismo tiempo* es una aspiración [la cursiva es mía]” (Gimeno, 2000, p. 91).

Para afrontar este reto, es necesario comenzar por replantear los roles de los agentes educativos asumidos en la enseñanza tradicional: así, por un lado, el docente deja de ser el sabio eterno del conocimiento infinito y se convierte en “guía que acompaña a sus alumnos en el camino de aprender” (Fernández, Hernando y Poyatos, 2018, capítulo Fundamentos Teóricos, sección La personalización del aprendizaje, párr. 16). La jerarquización y la transmisión se reemplazan entonces por la construcción y la interacción. Por otro lado, el estudiante abandona su naturaleza de recipiente en el que, pasivamente, se va volcando la información para transformarse en el protagonista del proceso de aprendizaje.

Por consiguiente, en este nuevo paradigma, “[l]as escuelas del siglo XXI crecen en la personalización del aprendizaje” (Fernández, Hernando y Poyatos, 2018, capítulo Fundamentos Teóricos, sección La personalización del aprendizaje, párr. 5). La enseñanza implica una flexibilización y una adaptación de los contenidos y de los métodos a las necesidades, intereses, capacidades y expectativas del alumnado, que actúan como brújula que orienta las aventuras del aprendizaje en el quehacer educativo diario. Solo así el currículum y la idiosincrasia personal de cada estudiante dejan de chocar para complementarse.

Los Paisajes de Aprendizaje dibujan y colorean un panorama de personalización. En su interior, se tejen diferentes itinerarios de aprendizaje, alimentados, a su vez, de diversas actividades secuenciadas que se clasifican en distintas tipologías —obligatorias, optativas y voluntarias o de ampliación— y se distribuyen por los bloques de contenidos planificados. De este modo, podemos encontrar Paisajes de Aprendizaje que moldean un itinerario único con actividades a elegir (como es nuestro caso), dos itinerarios con actividades diversas o dos itinerarios con actividades graduadas por niveles (Fernández, Hernando y Poyatos, 2018). Los alumnos tienen la oportunidad de desplazarse libremente por estas rutas y, a medida que las exploran, su aprendizaje se desarrolla, acorde a sus elecciones, intuiciones, preferencias y necesidades. Como expresó John Stuart Mill,

La naturaleza humana no es una máquina que se construye según un modelo y dispuesta a hacer exactamente el trabajo que le sea prescrito, sino un árbol que necesita crecer y desarrollarse por todos los lados, según las tendencias de sus fuerzas interiores, que hacen de él una cosa viva. (Gimeno, 2000, p. 74)

Así, esta metodología innovadora fomenta la autonomía, construida por la implicación directa del estudiante en su proceso de aprendizaje personal, al ser dotado

de independencia y responsabilidad a la hora de tomar sus propias decisiones. Al mismo tiempo, cada alumno termina aprendiendo a su ritmo, aproximándose a las diversas fuentes de información que proporciona el Paisaje de Aprendizaje en el entorno digital e interaccionando con los contenidos que se están estudiando (Fernández, Hernando y Poyatos, 2018). Este proceder promueve el desarrollo de experiencias de aprendizaje motivadoras, lo que, según Fernández, Hernando y Poyatos (2018), “asegura que los estudiantes adquieran conocimientos y habilidades de forma significativa” (capítulo Fundamentos Teóricos, sección La personalización del aprendizaje, párr. 14), que se conservan a largo plazo y se potencian más allá del contexto académico. Así, los alumnos se comprometen con el aprendizaje y se dan cuenta de que el conocimiento guarda un sentido en sus vidas.

Finalmente, en los Paisajes de Aprendizaje la personalización sigue estando presente en la evaluación. Es importante recordar que “evaluar es el puente que regula el proceso de andamiaje y la construcción del conocimiento” (Fernández, Hernando y Poyatos, 2018, capítulo Diseña tu Paisaje, sección Evaluar un Paisaje de Aprendizaje, párr. 12). Teniendo en cuenta esta apreciación, siguiendo a Fernández, Hernando y Poyatos (2018), la evaluación que caracteriza a esta metodología se basa no solamente en el aumento de las oportunidades de evaluación y la retroalimentación constante e individualizada, sino también en la variedad de herramientas, aunando aquellas que destacan por su valor cuantitativo y las que resaltan por su valor cualitativo —rúbricas, dianas de evaluación, hojas de observación, portfolios o semáforos de evaluación—.

De esta manera, como afirman Fernández, Hernando y Poyatos (2018), se consigue una evaluación auténtica, es decir, sumativa y formativa, que se enriquece cuando se concede a los alumnos el papel de evaluar su propio aprendizaje y el de sus compañeros, lo que conlleva una toma de conciencia de sus logros y sus debilidades. Por lo tanto, según Fernández, Hernando y Poyatos (2018), “[l]os Paisajes de Aprendizaje nos permiten enseñar a pensar” (capítulo Fundamentos Teóricos, sección La personalización del aprendizaje, párr. 13), fortaleciendo estrategias metacognitivas —reflexionar acerca de lo que aprendemos y de cómo aprendemos y percibir que el pensamiento es valioso—.

A modo de conclusión, los Paisajes de Aprendizaje son nuevos escenarios didácticos que caminan de la mano de la realidad cambiante en la que vivimos, fomentando la educación personalizada, que se caracteriza por “programar contemplando una variedad, tanto de métodos y actividades, como en las formas de presentar la información y de evaluar la representación de la comprensión de los alumnos” (Fernández, Hernando y Poyatos, 2018, capítulo Fundamentos Teóricos, sección La personalización del aprendizaje, párr. 20).

2.2.2. Dos modelos pedagógicos

En los Paisajes de Aprendizaje se compone una encrucijada en la que convergen dos modelos pedagógicos que favorecen, a su vez, la personalización del aprendizaje: la teoría de las inteligencias múltiples, reivindicada por Howard Gardner, y las estrategias cognitivas clasificadas en la Taxonomía de Bloom (Fernández, Hernando y Poyatos, 2018).

“La inteligencia es el recurso de mayor valor en nuestra sociedad” (Fernández, Hernando y Poyatos, 2018, capítulo Fundamentos Teóricos, sección Inteligencias Múltiples, párr. 3). A lo largo de la mayor parte del siglo XX, entre la comunidad científica y la cultura de Occidente, se había extendido la creencia de que todos los seres humanos compartíamos una inteligencia parecida, al igual que la idea de la existencia de una inteligencia única que se perpetuaba mediante la herencia (Radio Televisión Española, 2012). Además, se pensaba que la inteligencia que poseía cada persona se podía medir a partir de un test de cociente intelectual, cuyo origen se remonta a los test de inteligencia creados por el psicólogo francés Alfred Binet durante el amanecer del siglo XX. Se consideraba que estas pruebas evaluaban y determinaban el nivel de inteligencia que caracterizaba a cada individuo en un momento específico de su vida (Radio Televisión Española, 2012).

A medida que fue avanzando el siglo XX, otras investigaciones fueron arrojando nuevos haces de luz al estudio de la inteligencia humana. Entre ellas, destaca el enfoque aportado por el psicólogo estadounidense Howard Gardner, que formuló la denominada teoría de las inteligencias múltiples, expuesta en su libro *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences* en el año 1983. Frente a la visión estándar, Gardner defendía la naturaleza mutable y holística de la inteligencia. Cada ser humano es, en realidad, fruto de una combinación única de diferentes inteligencias, que mantienen una cierta independencia entre sí y contribuyen al desarrollo de la realización personal. Por consiguiente, la noción de inteligencia es definida desde un amplio abanico de facultades humanas y no desde la uniformidad (Fernández, Hernando y Poyatos, 2018).

Así, siguiendo a Fernández, Hernando y Poyatos (2018), Gardner distingue hasta ocho inteligencias diferentes: inteligencia lingüística —capacidad de trabajar las cuatro macrodestrezas lingüísticas: comprensión de ideas, habilidades para hablar en público, estrategias escriturales y placer por la lectura—; inteligencia lógico-matemática —habilidad para aplicar los números y razonar, potenciando el pensamiento lógico—; inteligencia visual-espacial —capacidad de expresarse en imágenes y visualizar conceptos, objetos y espacios, analizándolos de manera global y en detalle—; inteligencia musical —habilidad para comprender y valorar la música, recordando,

manipulando e interpretando estructuras y contenidos musicales—; inteligencia naturalista —capacidad de identificar semejanzas y diferencias entre espacios, objetos o personas, observando el mundo natural—; inteligencia cinestésica-corporal —habilidad para expresarse, interactuar y explorar mediante el uso del cuerpo—; inteligencia intrapersonal —que abarca múltiples aspectos: proyección de objetivos, autogestión emocional y evaluación de nuestros pensamientos y conductas— e inteligencia interpersonal —capacidad de desarrollar un aprendizaje colaborativo y una actitud empática, sensibilizándose con las motivaciones y las debilidades de los demás—.

Este nuevo modelo de la inteligencia ha influido en la mejora del sistema educativo, convirtiéndose en un importante aliado de la construcción de la personalización del aprendizaje en la realidad del aula. Cada estudiante piensa y aprende de un modo distinto. Por lo tanto, como matizan Fernández, Hernando y Poyatos (2018), “[u]na inteligencia estática, racional y medible únicamente con pruebas escritas, dibuja una concepción del ser humano y de la escuela caduca” (capítulo Fundamentos Teóricos, sección Inteligencias Múltiples, párr. 3), ya que “el mosaico dibujado por la teoría de las inteligencias múltiples ofrece un rostro más enriquecido del ser humano” (Fernández, Hernando y Poyatos, 2018, capítulo Fundamentos Teóricos, sección Inteligencias Múltiples, párr. 15).

Por otro lado, fue en el año 1956 cuando el psicólogo estadounidense Benjamin Bloom formuló la llamada «taxonomía de objetivos educativos», también conocida con el nombre de Taxonomía de Dominios del Aprendizaje o, más ampliamente, con el de Taxonomía de Bloom (Fernández, Hernando y Poyatos, 2018). En pocas palabras, esta última “comprende seis categorías que definen un elenco variado de estrategias [cognitivas] enfocadas al aprendizaje” (Fernández, Hernando y Poyatos, 2018, capítulo Fundamentos Teóricos, sección La Taxonomía de Bloom, dirigiendo el aprendizaje, párr. 17).

Seguendo a Fernández, Hernando y Poyatos (2018), los seis niveles que identifica Bloom son los siguientes:

1. Conocimiento: descubrir y recordar información importante de lo que se está enseñando, como conceptos, términos o datos.
2. Comprensión: sintetizar, parafrasear, traducir, explicar o ejemplificar lo que se está aprendiendo partiendo de lo ya estudiado.
3. Aplicación: implementar el conocimiento aprendido en un contexto conocido y en una situación real nueva.

4. Análisis: descomponer el conocimiento de un todo en partes, estudiando su interrelación mediante la organización, la comparación y la integración del contenido.
5. Evaluación: interpretar y valorar una idea, defender una opinión o criticar un razonamiento ajeno.
6. Creación: recuperar todo el conocimiento aprendido para diseñar, elaborar o generar ideas o productos originales que repercutan positivamente en la realidad o conlleven una aportación cultural.

La meta de la Taxonomía de Bloom es identificar y asegurar el logro de los objetivos del proceso de aprendizaje, así como el desarrollo de las capacidades cognitivas, las habilidades y los conocimientos de la totalidad de los estudiantes (Fernández, Hernando y Poyatos, 2018). Además, en un principio, esta clasificación jerarquizada “nació con la intención de categorizar distintas formas del proceso de evaluación” (Fernández, Hernando y Poyatos, 2018, capítulo Fundamentos Teóricos, sección La Taxonomía de Bloom, dirigiendo el aprendizaje, párr. 1). Aunque solo es una teoría y no está probada por ninguna investigación sobre el aprendizaje, “nos ha ayudado a muchos docentes a enseñar y a pensar sobre el pensamiento” (Fernández, Hernando y Poyatos, 2018, capítulo Fundamentos Teóricos, sección La Taxonomía de Bloom, dirigiendo el aprendizaje, párr. 15).

Finalmente, el cruce entre las inteligencias múltiples y la Taxonomía de Bloom genera una matriz de cuarenta y ocho casillas. Esta herramienta de programación favorece la organización y el diseño de las actividades que componen los Paisajes de Aprendizaje de manera armónica y coherente (Fernández, Hernando y Poyatos, 2018). Además, ha inspirado nuestra propia experiencia didáctica (véase Anexo 2).




















	 LINGÜÍSTICO-VERBAL	 LÓGICO-MATEMÁTICA	 INTERPERSONAL	 INTRAPERSONAL	 CORPORAL-CINESTÉSICA	 MUSICAL	 VISUAL-ESPACIAL	 NATURALISTA
CREAR Diseña / idea								
EVALUAR Revisa / prueba								
ANALIZAR Organiza								
APLICAR Usa / ejemplifica								
COMPRENDER Compara								
RECORDAR Define, describe								

Figura 1: Ejemplo de matriz de los Paisajes de Aprendizaje. Fuente: Hernando (2015)

2.2.3. El aprendizaje cooperativo

Esta metodología innovadora también da respuesta a una de las necesidades más apremiantes de nuestros días: el fomento de estrategias, herramientas y prácticas que faciliten el aprendizaje cooperativo. En este sentido, algunas de las diversas actividades que presentan los Paisajes de Aprendizaje brindan la oportunidad a los alumnos de desarrollar habilidades sociales como la empatía, la solidaridad, la tolerancia o la ayuda mutua, que les permiten valorar la diversidad y caminar hacia un destino común (Fernández, Hernando y Poyatos, 2018).

2.2.4. La gamificación, la narrativa y el marco visual

El término *gamificación* proviene de la voz inglesa *gamification*, que, a su vez, deriva del sustantivo *game*, es decir, 'juego'. De esta manera, podemos definir la gamificación como una metodología o herramienta didáctica que apuesta por la incorporación de las dinámicas y las estrategias del juego en los procesos de aprendizaje (Fernández, Hernando y Poyatos, 2018).

La principal puerta de acceso a la gamificación en los Paisajes de Aprendizaje es la narrativa, que se convierte en “la clave para dotar a nuestro paisaje de ese contexto de juego, motivación y diversión” (Fernández, Hernando y Poyatos, 2018, capítulo Diseña tu Paisaje, sección Narrativa y Gamificación, párr. 14). En pocas palabras, la narración teje los hilos del Paisaje de Aprendizaje y guía su desarrollo, a través del relato de una historia y la puesta en escena de un enigma, un reto o un desafío. Al mismo tiempo, este hilo narrativo ha de esconder una meta: encontrar un tesoro, derrotar a un monstruo, conquistar un territorio o salvar a alguien (Fernández, Hernando y Poyatos, 2018).

Además, en el transcurso de la aventura que va trazando el Paisaje de Aprendizaje, como si de una película o de un mapa se tratara, los alumnos tienen la posibilidad de explorar diferentes mundos simbólicos o de encontrarse con nuevos personajes. Paulatinamente, todos estos elementos van componiendo un marco visual que acaba dibujando un horizonte único y sugerente para los estudiantes, fruto del cruce de la realidad y de la virtualidad. Los alumnos lo recorren sumergiéndose en imágenes interactivas que recogen los contenidos, las actividades y los recursos que participan en la construcción del proceso de aprendizaje. Por consiguiente, como se puede observar, la narrativa es el motor que despierta y mantiene la curiosidad y la atención de los estudiantes a lo largo de las sesiones de clase (Fernández, Hernando y Poyatos, 2018).

Por otro lado, para conseguir este objetivo, es preciso inventar una narración que conecte con el alumnado y su imaginario personal —respecto a sus intereses, motivaciones, experiencias, deseos y expectativas—. Solo así se desarrolla un

aprendizaje significativo y se dota de sentido al conocimiento, aportando a los contenidos curriculares una carga psicológica más profunda que los unifica (Fernández, Hernando y Poyatos, 2018).

Finalmente, para gamificar en mayor medida el Paisaje de Aprendizaje, es posible incluir una serie de ingredientes, entre los que destacan los puntos y los *badges* o las insignias. Los puntos acumulados, que reflejan el nivel de la meta de aprendizaje alcanzado, pueden quedar cristalizados en monedas, estrellas, poderes o figuras geométricas, guardando siempre un nexo con la historia elegida. Por su parte, los *badges* o las insignias son iconos o imágenes que representan logros o premios de las conductas esperadas o deseadas, como la participación, la creatividad, el cumplimiento de plazos en la entrega de tareas o el respeto de las ideas de los compañeros (Fernández, Hernando y Poyatos, 2018).

Como conclusión, gracias a la gamificación, se abre ante los ojos de los alumnos el telón de un escenario que favorece la potenciación de las capacidades personales y la experimentación de riesgos sin miedo al fracaso, aunando la creatividad, la motivación, la diversión, la imaginación, la sorpresa y la emoción (Fernández, Hernando y Poyatos, 2018).

2.2.5. El uso del espacio

A través de esta metodología emergente, el aula se convierte en un espacio de aprendizaje tangible: la clase se transforma en un viaje y el Paisaje de Aprendizaje en un mapa que los alumnos recorren y que orienta la enseñanza. Además, esta experiencia puede ser potenciada gracias a la existencia de las denominadas Hiperaulas, Aulas del Futuro o Aulas Idea, que destacan por la flexibilidad en lo que respecta a la disposición del espacio.

Al mismo tiempo, el aprendizaje se desprende de todo límite y amplía su territorio: el aula deja de concebirse como único espacio en el que se puede aprender y cede su protagonismo a otros lugares del centro educativo, como el patio o los pasillos (Fernández, Hernando y Poyatos, 2018).

2.3. Los eslabones de la motivación

Etimológicamente, la voz *motivación* procede del verbo latino *movere*, que significa 'mover' (Rodríguez, 2009). Por consiguiente, la motivación es una fuerza que genera un movimiento y que "impulsa a la acción, al tiempo que guía esta misma acción" (Rodríguez, 2009, sección La naturaleza de la motivación, párr. 1). De forma paralela, para conseguir encender y avivar la chispa de la acción, "toda motivación ha de encontrar su energía en un deseo" (Marina, 2011, p. 75).

Una vez desvelada la naturaleza de la motivación, es necesario identificar y analizar cada uno de los elementos que intervienen en el proceso motivacional:

a) El motivo: representa el eje nuclear de la motivación. Su importancia se proyecta en dos direcciones:

Por un lado es el motor de la acción, es decir, es lo que da energía a la acción motivada y la dirige hacia la meta. Por otro, el motivo vincula la motivación con la emoción. El deseo de la consecución de la meta y la anticipación de que ésta pueda ser alcanzada imprime cierta carga emocional de satisfacción o placer. (Rodríguez, 2009, sección Los elementos del proceso motivacional, párr. 17)

La creciente desintegración y ausencia de motivos por aprender en los contextos académicos, ligada a la pérdida del sentido del conocimiento por parte de los estudiantes de Secundaria, es, posiblemente, una de las mayores preocupaciones que afectan al mundo educativo en nuestros días. Cada vez es más frecuente escuchar que “[e]l aprendizaje tiende a convertirse en un compromiso y obligación, más que en un disfrute por sí mismo” (Anaya-Durand y Anaya-Huertas, 2010, p. 6).

Frente a esta situación, los docentes han de fomentar la curiosidad y el entusiasmo por aprender y mostrar el valor y el sentido del conocimiento, construyendo puentes entre los contenidos curriculares y la realidad cotidiana de los estudiantes. En definitiva, han de proyectar en el aula una imagen positiva en la cual los alumnos se reflejen y contemplan como en un límpido espejo. Ante todo, “[l]a obligación del maestro no es únicamente enseñar, sino lograr que el alumno aprenda” (Anaya-Durand y Anaya-Huertas, 2010, p. 13).

b) La meta: este componente también es uno de los elementos más significativos del proceso motivacional. Podemos definirlo como “la representación del objetivo que se propone alcanzar el individuo” (Rodríguez, 2009, sección Los elementos del proceso motivacional, párr. 3). En otras palabras,

La meta da contenido a la motivación y desencadena todo el proceso motivacional. Determina la intensidad del motivo, la naturaleza de las expectativas, las peculiaridades de los planes y de las acciones que se llevan a cabo, los resultados obtenidos y la interpretación de los mismos. (Rodríguez y Rodríguez, 2000, p. 139)

De esta manera, la meta orienta la motivación que quieren conseguir las personas. Por ejemplo, distinguimos, así, dos tipos de motivaciones, acordes con sus correspondientes metas: “los alumnos pueden plantearse alcanzar metas de relaciones con los demás —se habla, entonces, de motivación de afiliación—, o metas vinculadas

con la superación de retos y desafíos personales —motivación de logro—” (Rodríguez, 2009, sección Los elementos del proceso motivacional, párr. 3).

c) La expectativa: esencialmente, “refleja la creencia del individuo sobre su capacidad para alcanzar la meta” (Rodríguez, 2009, sección Los elementos del proceso motivacional, párr. 10). Todas las expectativas se van construyendo y moldeando con el paso del tiempo sobre el historial de éxitos y de fracasos de la persona, que puede englobar, a su vez, el conjunto de las asignaturas académicas o repercutir en alguna de ellas en concreto. Por esta razón, es importante ajustar el nivel de cada actividad al nivel de habilidad del estudiante, así como incorporar con frecuencia en las clases comentarios positivos dirigidos a todo el alumnado (“no es muy difícil” o “no es nada que no podáis hacer”) o a un estudiante determinado (“si trabajas, seguro que eres capaz de superar todos los obstáculos”) que contrarresten los habituales “seguro que suspendo porque no sirvo para esto” (Rodríguez, 2009).

d) El plan de acción: por su parte, este elemento “refleja la descripción de las acciones que deben seguirse para alcanzar la meta” (Rodríguez, 2009, sección Los elementos del proceso motivacional, párr. 14). El desconocimiento de información e instrucciones que conformen un plan de acción sólido, eficaz y adecuado desencadena una falta de correspondencia entre el plan de acción y la acción en sí misma, cuyo nacimiento se ha visto impulsado para conseguir llegar a una meta determinada. En este sentido, por ejemplo, en ocasiones, los alumnos dedican horas y horas a estudiar pero tienen la sensación de que no aprenden nada porque carecen de estrategias de aprendizaje o “aplican planes ineficientes para aprender y aprobar” (Rodríguez, 2009, sección Los elementos del proceso motivacional, párr. 15).

e) La acción: mientras que el plan de acción refleja el conocimiento declarativo, que abarca, como se ha señalado previamente, los pasos y las instrucciones que orientan a las personas para alcanzar la meta propuesta, la acción “refleja el conocimiento procedimental para llegar a la meta; es la aplicación del plan” (Rodríguez, 2009, sección Los elementos del proceso motivacional, párr. 21). Es importante aclarar que saber cuáles son las acciones que se han de desarrollar para hacer algo no asegura saber hacerlo realmente (Rodríguez, 2009). Por lo tanto, en la realidad del aula, “no basta con saber describir las estrategias de aprendizaje que deben llevarse a cabo para comprender una materia (el plan de acción), sino que también es necesario saber aplicar dichas estrategias (la acción)” (Rodríguez, 2009, sección Los elementos del proceso motivacional, párr. 23).

f) El resultado y la atribución: estos elementos también influyen de manera determinante en la motivación. El resultado es el producto final o el efecto de una acción, un hecho o un comportamiento; en cambio, las atribuciones son el conjunto de causas

que, desde nuestro punto de vista, ilustran y explican el resultado obtenido. Además, es posible distinguir diversas dimensiones de la atribución del resultado: la estabilidad (estable-inestable) —que remite a la generalización efectuada en una línea temporal—, la controlabilidad (controlable-incontrolable) —que hace alusión al grado de control que cada individuo autoasigna al resultado—, la generalidad (general-específico) —que sugiere la generalización detectada en ciertos lugares o circunstancias— y el lugar de causalidad (interno-externo) —que permite desvelar si el resultado conseguido se atribuye a factores internos (el esfuerzo o el estudio) o a factores externos (la suerte)— (Rodríguez, 2009).

Al mismo tiempo, esta última dimensión conduce a la diferenciación de los dos tipos de motivación existentes más reseñables: por un lado, la motivación intrínseca, regulada por causas internas que parten del sujeto —por ejemplo, la curiosidad y el interés por aprender algo nuevo— y conllevan “la superación de los obstáculos y la aproximación a la meta, lo que constituye una recompensa que se proporciona desde el interior de la actividad” (Rodríguez, 2009, sección Motivación intrínseca y motivación extrínseca, párr. 2). Por otro lado, la motivación extrínseca, que queda regulada por causas externas porque la acción, en este caso, “se realiza para conseguir algo externo a la actividad misma” (Rodríguez, 2009, sección Motivación intrínseca y motivación extrínseca, párr. 4). Por ejemplo, los premios, los reconocimientos o las alabanzas de los familiares, los amigos o los docentes.

Paralelamente, ambos tipos de motivación acaban reflejando dos tendencias motivacionales que se construyen en los contextos académicos y varían de acuerdo a la meta que quieran alcanzar los estudiantes en cada momento. Así, las metas de aprendizaje implican una motivación intrínseca por aprender (motivación por el aprendizaje), mientras que las metas de ejecución traducen una motivación extrínseca por aprender (motivación por la ejecución). A su vez, esta última tendencia se ramifica en dos patrones motivacionales distintos: la motivación por el lucimiento —impulsada por el deseo de proyectar una buena imagen de sí mismo— y la motivación por el miedo al fracaso —fuertemente orientada por la necesidad de evitar el castigo o los malos resultados— (Rodríguez, 2009).

Asimismo, cada tendencia motivacional influye activamente en la conformación de la competencia estratégica de los estudiantes. En esta dirección, los alumnos motivados por el aprendizaje valoran más el proceso que el resultado y conciben el error como algo natural y necesario para aprender. En cambio, los motivados por la ejecución focalizan su atención en el producto final y consideran que el error es un fracaso porque impide aprender o aprobar o porque ridiculiza (Rodríguez, 2009).

g) La autorregulación: este último elemento hace alusión al “proceso por el cual las personas, en general, y los estudiantes, en particular, activan y mantienen cogniciones, afectos y comportamientos orientados hacia la meta” (Rodríguez, 2009, sección Los elementos del proceso motivacional, párr. 34). Por lo tanto, para garantizar el desarrollo de la autorregulación, resulta imprescindible generar un pensamiento y una reflexión metacognitiva en los alumnos sobre las redes internas que moldean la motivación, así como su presencia o su ausencia (Rodríguez, 2009).

Para finalizar, tras haber delimitado los diferentes elementos que participan en el proceso motivacional, destacaremos algunos de los indicadores de la motivación más significativos, que derivan del comportamiento. No debemos olvidar que “la motivación subyace a la acción [y al comportamiento] que despliegan las personas” (Rodríguez, 2009, sección La naturaleza de la motivación, párr. 8).

a) La preferencia o elección: este indicador comprende la posibilidad de optar entre diversas alternativas. Los estudiantes toman decisiones y realizan elecciones constantemente en el quehacer educativo: jugar a los videojuegos o estudiar una asignatura específica, hacer primero los deberes de Lengua y Literatura o los de Biología o decidir qué materia prefieren estudiar antes en la antesala de los exámenes finales. En cada caso, “la elección que realiza [el alumno] es indicativa de la motivación que posee en ese momento” (Rodríguez, 2009, sección La naturaleza de la motivación, párr. 3).

b) La latencia: en pocas palabras, es “el tiempo que tarda en producirse un comportamiento desde que se presenta una estimulación” (Rodríguez, 2009, sección La naturaleza de la motivación, párr. 4). Esta estimulación puede materializarse en múltiples situaciones en el interior del aula: por ejemplo, aportar las orientaciones precisas para elaborar un trabajo o explicar los ejercicios que se han de realizar durante un período vacacional más o menos extenso.

c) El esfuerzo: podemos definir este indicador como “la aplicación de recursos — físicos y cognitivos— para el desarrollo de la tarea” (Rodríguez, 2009, sección La naturaleza de la motivación, párr. 5). La cantidad de actividades llevadas a cabo o el tiempo dedicado a la realización de los deberes por parte de los estudiantes son algunos de los parámetros que se pueden tener en cuenta para medir este indicador motivacional.

d) La persistencia en la tarea, que remite al “intervalo temporal entre el inicio de una tarea y su cese” (Rodríguez, 2009, sección La naturaleza de la motivación, párr. 6). Aquellos alumnos que asumen retos y desafíos, que se plantean metas definidas, que se proponen superar todos los obstáculos que sobrevengan, llevando a cabo las actividades autónomamente hasta su correcta consecución, son los que demuestran un mayor grado de motivación por dichas actividades o por una asignatura concreta.

e) Los indicadores expresivos de las emociones: como advierte Rodríguez (2009), “[l]as acciones que llevamos a cabo suelen ir acompañadas de expresiones emocionales —faciales y verbales— que son indicativas del placer o displacer que suscita la actividad” (sección La naturaleza de la motivación, párr. 7). Estas expresiones se proyectan desde gestos hasta actitudes o comentarios que reflejan y traducen todo un abanico de emociones negativas, como el aburrimiento o el desinterés.

Por consiguiente, como se puede percibir conforme a lo escrito en las páginas anteriores, la motivación es un proceso en constante movimiento y cambio, vertebrado por una serie de eslabones interdependientes —elementos e indicadores— que interaccionan entre sí (Rodríguez, 2009). El conjunto de estos componentes han servido de fundamento para elaborar un cuestionario que permitiese valorar la motivación de los estudiantes y comprobar y analizar la influencia de la metodología emergente en ella.

3. OBJETIVOS

La principal finalidad que persigue el presente Trabajo de Fin de Máster es observar y analizar la manera en la que influye la metodología emergente de los Paisajes de Aprendizaje en la motivación de los alumnos a través del estudio de los tópicos literarios en 2º de ESO. Este fin esencial guarda una íntima correspondencia con el tipo de nuestra investigación.

Simultáneamente, de este objetivo primario de la investigación se desprenden los siguientes objetivos secundarios:

3.1. Objetivos de la investigación

1. Buscar senderos inexplorados, originales y eficaces para presentar y transmitir el conocimiento que consigan trazar puentes entre los contenidos curriculares y el universo y la realidad personal de los estudiantes y que nos permitan avanzar junto a la sociedad en constante transformación en la que vivimos.
2. Potenciar la reflexión sobre la labor docente, aunando la investigación, la innovación y el trabajo en el aula y asumiendo preguntas, desafíos, cambios, riesgos, equivocaciones y rectificaciones.
3. Dar a conocer y compartir nuestra experiencia didáctica para asegurar un enriquecimiento colectivo de la amplia comunidad educativa y actuar de inspiración y ventana abierta a futuras líneas de investigación y a diversas realidades y contextos docentes.

3.2. Objetivos educativos

Estos objetivos se configuran como metas también importantes dentro del desarrollo del trabajo y aúnan diferentes dimensiones de contenidos: conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes, que favorecen el crecimiento personal, relacional y social de los estudiantes, más allá del puramente académico.

1. Reconocer y valorar la importancia del aprendizaje de los tópicos literarios como pilar significativo de la condición humana.
2. Favorecer el desarrollo del espíritu crítico, la imaginación, la creatividad y la curiosidad de los estudiantes.
3. Promover la empatía y el respeto mutuo en el transcurso del intercambio de ideas y reflexiones.
4. Fomentar una enseñanza integrada y holística que desvele los lazos que conectan la literatura con otras manifestaciones artísticas (cine, música, pintura, etc.), así como la evolución y la pervivencia en la actualidad de los tópicos literarios, aprovechando la naturaleza interdisciplinar que caracteriza el aprendizaje de estos últimos.
5. Desarrollar la metacognición de los alumnos, posibilitando la toma de conciencia de su propio proceso de aprendizaje y su evolución interna.

Además, consideramos necesario destacar también algunos objetivos que se fundamentan en los contenidos curriculares que recoge el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, y el Decreto 48/2015, de 14 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. Al mismo tiempo, estos contenidos se encuentran en los bloques 1 (Comunicación oral: escuchar y hablar), 2 (Comunicación escrita: leer y escribir) y 4 (Educación literaria).

1. Comprender, interpretar y valorar textos orales (instrucciones para realizar ejercicios y actividades educativas, información procedente de los medios de comunicación audiovisual, etc.).
2. Comprender textos escritos propios del ámbito escolar (instrucciones para efectuar tareas educativas, para manejar fuentes de información impresa o digital, etc.).
3. Leer, comprender, interpretar y valorar textos poéticos líricos escritos: responder a una serie de preguntas partiendo del contenido de un texto poético lírico escrito (informaciones explícitas y valoraciones implícitas globales y específicas);

identificar las estrofas como unidades estructurales de un texto poético lírico escrito; descubrir las relaciones entre las diversas partes de un texto poético lírico escrito y distinguir, además, el sentido esencial del mismo.

4. Mostrar una actitud progresivamente crítica y reflexiva ante la lectura organizando razonadamente las ideas, exponiéndolas y respetando las de los demás.
5. Trazar un acercamiento al hecho literario y al género de la poesía lírica: temas, tópicos literarios, figuras retóricas, métrica y ritmo.
6. Estudiar la relación existente entre los temas y los tópicos literarios, así como la interconexión entre estos últimos y su evolución y pervivencia en la actualidad.
7. Esbozar una aproximación introductoria a la Historia de la Literatura a través del estudio de los tópicos literarios mediante la lectura y el análisis de poemas representativos desde la Edad Media hasta nuestros días.
8. Vincular la literatura y otras artes mediante la enseñanza de los tópicos literarios, desarrollando la sensibilidad estética y la memoria visual de los alumnos.

4. METODOLOGÍA

4.1. Contexto de la investigación

Como ya se matizó previamente, nuestro trabajo de investigación de enfoque experimental se ha desarrollado en un instituto de Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid. Específicamente, se ha llevado a cabo en dos grupos de 2º de ESO.

Por un lado, la clase en la que la enseñanza de los tópicos literarios no fue orientada por el Paisaje de Aprendizaje (grupo de control) se compone de catorce estudiantes de trece o catorce años, entre los cuales encontramos dos alumnos que presentan algún tipo de necesidad educativa especial. Por otro lado, la clase en la que sí se aplicó la metodología emergente (grupo experimental) está formada por dieciséis estudiantes, cuya edad queda comprendida también entre los trece y los catorce años.

La cantidad reducida de alumnos es fruto de la combinación de la naturaleza de los grupos y las circunstancias sanitarias que, actualmente, rodean e influyen de manera significativa en el quehacer educativo. En esta dirección, ambas clases son grupos de desdoble, cuya composición parte de la selección por orden de lista inverso de una serie de estudiantes. Así, el grupo de control reúne alumnos de 2º X, 2º Y y 2º Z, mientras que el grupo experimental queda vertebrado por estudiantes de 2º U, 2º V y 2º W. Consideramos necesario destacar esta característica concreta de ambos grupos porque actúa como uno de los factores más importantes que han permitido la conservación de la modalidad presencial en los cursos inferiores de la Educación Secundaria Obligatoria (1º

y 2º de ESO) en este centro educativo, hecho que ha favorecido y enriquecido en gran medida el desarrollo y la consecución del trabajo de investigación.

Es preciso subrayar, además, otros rasgos que contribuyen a definir y distinguir ambos grupos de desdoble: la diversidad y la conexión emocional que prima entre los alumnos. En relación con el primer aspecto, como ya se apuntó anteriormente, la heterogeneidad es uno de los ejes caracterizadores de los dos grupos que encierran una mayor relevancia: pudimos percibirla no solo a nivel académico (diferentes actitudes hacia la asignatura de Lengua y Literatura), sino también sociocultural, relacional y personal (multiplicidad de inquietudes, necesidades, expectativas, intereses, etc.). Además, en lo que respecta al segundo componente, se ha conseguido construir un buen clima de convivencia entre todos los estudiantes, pilar que siempre trata de fortalecer la profesora habitual de las clases desde el comienzo de cada curso. Estos elementos identificativos, nuevamente, facilitaron el desarrollo del trabajo de investigación en el interior del aula. Del mismo modo, se perfilaron como puntos de referencia en todo momento a la hora de planificar, organizar, diseñar y llevar a cabo nuestra investigación experimental.

Por último, dedicaremos algunas líneas a retratar sociológicamente el municipio en el que se sitúa el centro educativo y el alumnado que forma parte de este último, ya que esta descripción ha influido también en la orientación y el desarrollo del trabajo. Es una localidad de la zona sudoeste de Madrid en la que viven en la actualidad cerca de 30.000 habitantes. La mayoría de los alumnos del instituto han nacido en España y viven en el municipio o en las localidades colindantes. Además, el contexto socioeconómico y cultural de los estudiantes oscila entre un nivel medio-bajo —familias que llevan viviendo en el municipio desde hace varias generaciones— y otro medio-alto —familias que se han establecido recientemente y se dedican a alguna profesión liberal—.

4.2. Diseño de la investigación

4.2.1. Hipótesis de partida

Prevedemos que el Paisaje de Aprendizaje va a influir positivamente en la motivación de los alumnos, va a solucionar los problemas de aprendizaje detectados en el transcurso de las clases en ambos grupos de 2º de ESO y va a mejorar y enriquecer la enseñanza de los tópicos literarios porque va a favorecer su comprensión, su vinculación con la actualidad y su integración en la vida de los estudiantes, dotando de sentido al conocimiento.

4.2.2. Variables estudiadas

Las variables que nos hemos dispuesto a analizar durante este trabajo de investigación remiten a diversos aspectos que reflejan la motivación que experimentan los alumnos hacia la educación y la asignatura de Lengua y Literatura.

En pocas palabras, por una parte, hemos evaluado algunos elementos que participan en el proceso motivacional, como las expectativas, el plan de acción, la meta, la acción, el resultado o la atribución. Además, a la hora de aproximarnos a este último componente, hemos tenido en cuenta dos puntos de vista distintos: la generalidad y el lugar de causalidad, comparando, en relación con el segundo, la motivación intrínseca y la motivación extrínseca para desvelar la influencia que ejerce cada una de ellas en la realidad y la vida académica del estudiante. Asimismo, nos ha interesado analizar la noción de “error” desde la mirada de los adolescentes, abarcando su competencia estratégica y su tendencia motivacional.

Por otra parte, nos hemos detenido a estudiar algunos de los indicadores más significativos de la motivación, como la preferencia o la elección, la latencia, la persistencia en la tarea o las expresiones emocionales. Para finalizar, hemos desplazado el foco de luz hacia el descubrimiento y la observación crítica de otras variables que dibujan un horizonte de mayor extensión: las razones que motivan la asistencia diaria al instituto y el significado que da sentido a la existencia y al aprendizaje de la asignatura de Lengua y Literatura.

4.2.3. Instrumentos de recopilación de datos utilizados

Uno de los principales instrumentos que se han empleado para recoger los datos durante nuestro proceso de investigación y para comprobar objetivamente la manera en la que la metodología innovadora de los Paisajes de Aprendizaje ha influido en la motivación de los estudiantes de 2º de ESO a través del estudio de los tópicos literarios ha sido un cuestionario, que se repartió a la totalidad del alumnado de ambos grupos de desdoble antes del comienzo y después del final de las clases destinadas a la enseñanza de los tópicos literarios.

Además, antes de proceder a la distribución del cuestionario entre los estudiantes, informamos mediante una declaración de consentimiento a sus familias (véase Anexo 3) de la investigación experimental que se proyectaba desarrollar en ambos grupos de 2º de ESO y que iba a actuar como eje central del presente Trabajo de Fin de Máster, delimitando sus objetivos y la forma en la que se iba a llevar a cabo en el aula. Cuando repartimos a los estudiantes el cuestionario por primera vez, ahondamos en la explicación

de estos y otros aspectos y dedicamos un espacio de tiempo a resolver y aclarar todas las dudas iniciales que surgían en su mente.

El cuestionario, titulado “Motivar para aprender: cuestionario de evaluación de la motivación escolar en el proceso de aprendizaje” (véase Anexo 4), reúne una serie de preguntas que contribuyen a analizar las variables mencionadas en el subapartado 4.2.2¹. En primer lugar, algunas valoran el grado de motivación de los estudiantes hacia la asignatura de Lengua y Literatura, focalizando la atención en diferentes indicadores de la motivación —preferencia o elección (1), latencia (2), persistencia en la tarea (3 y 4) y expresiones emocionales (5)—, al igual que en algunos elementos que intervienen en el proceso motivacional —expectativas (6), plan de acción (7), meta (8) y acción (9)—.

En segundo lugar, otras preguntas ayudan a describir con mayor detalle el perfil de los alumnos, profundizando en dos de los elementos más importantes que participan en el proceso motivacional: el resultado y la atribución, midiendo dos dimensiones distintas de este último —la generalidad (10) y el lugar de causalidad (11 y 12)—, así como la competencia estratégica y la tendencia motivacional del estudiante en lo que atañe a su concepción de “error” (13). Finalmente, el cuestionario se cierra con dos preguntas más generales que favorecen la reflexión sobre el nivel de motivación de los alumnos desde una perspectiva más amplia (14 y 15). Posteriormente, en el capítulo de Resultados se procederá a presentar los datos obtenidos.

Otro de los instrumentos que se han utilizado para recopilar información y constatar y analizar el grado de comprensión y adquisición de los tópicos literarios alcanzado por parte de los alumnos han sido los exámenes. Cuando los estudiantes los realizaron, había transcurrido aproximadamente una semana de la finalización de la unidad didáctica en la que se enmarcaba nuestro trabajo de investigación. Además, consideramos importante matizar cómo se desarrolló el proceso de diseño de los exámenes: en esta dirección, se elaboraron juntamente con la tutora del centro educativo y tras la consulta de los libros de texto de 2º de ESO de la editorial Casals que se guardaban en el Departamento de Lengua y Literatura del instituto.

El fruto de este trabajo se plasma en el modelo definitivo del examen, que se presentó de manera idéntica para ambos grupos de 2º de ESO. Dicho examen se compone de tres preguntas, de las cuales dos están dedicadas a la evaluación de los tópicos literarios seleccionados y estudiados (véase Anexo 5). Con estas últimas, se pretende trabajar la mayor cantidad posible de las estrategias cognitivas reunidas en la Taxonomía de Bloom. De este modo, se potencia todo un abanico de aspectos: en primer lugar, algunas de las preguntas exigen el recuerdo de la denominación y de la definición

¹ De aquí en adelante, para facilitar y guiar la lectura, se señalará entre paréntesis cuando corresponda el número de la pregunta a la que remitamos en cada caso.

de algunos conceptos clave y su vinculación con lo escrito en los poemas, al igual que la identificación de informaciones concretas. En segundo lugar, para conseguir responder con acierto a otras de ellas, se debe leer con más atención, comparando poemas e interrelacionando el contenido de los versos y de cada estrofa (unidad estructural básica de la poesía) con el fin de buscar y analizar ideas explícitas y valoraciones implícitas. Por último, algunas preguntas encierran un mayor nivel de dificultad, ya que conducen a la interpretación de símbolos y metáforas y conllevan la justificación razonada de juicios y apreciaciones personales, partiendo de lo que se ha leído y comprendido de los poemas.

Por último, se han tenido también en cuenta para nuestra investigación las reflexiones personales de aprendizaje que escribieron los estudiantes del grupo experimental tras finalizar cada clase dedicada a la enseñanza de los tópicos literarios. Las preguntas que las guían tratan de fomentar el desarrollo de la metacognición y de la memoria a corto y a largo plazo, focalizándose en distintos aspectos de la aventura del aprendizaje, como los contenidos aprendidos, las actividades realizadas y las dificultades que se hayan podido experimentar (véase Anexo 6). Las palabras escritas por los alumnos reflejan de manera fiel y transparente las impresiones y los pensamientos que ha desencadenado en su interior el Paisaje de Aprendizaje en el transcurso de la enseñanza de los tópicos literarios y pueden orientar la evaluación de la eficacia de la metodología emergente.

4.2.4. Procedimiento

Antes de desvelar todas las actividades que desarrollamos en ambos grupos de 2º de ESO, es necesario matizar algunas consideraciones iniciales que tuvimos en cuenta durante la planificación y la llevada a cabo de la unidad didáctica “La metamorfosis de la literatura: palabras, imágenes, música, colores, sueños...”, en la que se insertaba nuestra investigación experimental. En primer lugar, la enseñanza de los tópicos literarios se prolongó a lo largo de cinco sesiones de cincuenta y cinco minutos cada una (aproximadamente) en el Salón de Actos del centro educativo, que, a causa de la pandemia, ha sido habilitado como aula. Gracias a esta circunstancia, disponíamos de un escenario para teatro y de diferentes equipos audiovisuales, que tratamos de aprovechar para enriquecer el aprendizaje.

Asimismo, nuestro trabajo en el aula queda vertebrado por los siguientes ejes metodológicos:

1. Libre exploración: los alumnos son los verdaderos protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, las clases se proyectan para construir de

manera multidireccional un clima de intercambio de reflexiones, en el cual el docente actúa como un guía y un acompañante de los estudiantes.

2. Concepción del aprendizaje como un proceso: defendemos la idea de que el aprendizaje es un proceso en vez de un mero resultado o producto. Por consiguiente, durante las clases se llevan a cabo actividades de distinta tipología (focales o de activación, de desarrollo y de evaluación).
3. Trabajo interdisciplinar: apostamos por el diseño de un currículum integrado, que supere la fragmentación a partir de la cual presentamos la realidad en asignaturas delimitadas al alumnado. De esta manera, nuestras clases se interrelacionan con las materias de Historia del Arte, Música y Cultura Audiovisual.
4. Conexión con otras manifestaciones artísticas: en el transcurso de algunas actividades también se construye una reflexión por parte de los alumnos de las redes y los lazos existentes entre la literatura y otras artes a través del estudio de los tópicos literarios.
5. Desarrollo de las competencias clave: competencia en comunicación lingüística, competencia digital, competencias sociales y cívicas, conciencia y expresiones culturales, sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor y competencia para aprender a aprender.
6. Fomento de los elementos transversales: esta unidad didáctica se focaliza en el desarrollo de algunos elementos transversales recogidos en el artículo 9 del Decreto 48/2015, de 14 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículum de la Educación Secundaria Obligatoria. Entre ellos, podemos destacar los siguientes: la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las Tecnologías de la Información y la Comunicación, los valores que sustentan la libertad, la igualdad y la democracia y capacidades y aptitudes como el sentido crítico, la creatividad, la igualdad de oportunidades, la autonomía, la iniciativa y la confianza en uno mismo. De manera simultánea, también se promueve una reflexión sobre otros elementos transversales no explicitados directamente en el currículum pero estrechamente vinculados con los contenidos estudiados, como el autoconocimiento y la memoria, la identidad y la pérdida humanas.

A continuación, presentaremos por orden cronológico y describiremos detalladamente todas las actividades que llevamos a cabo en el transcurso de las clases y que componen el Paisaje de Aprendizaje, titulado “La estela del recuerdo”, señalando sus nombres y explicando su desarrollo y objetivos (véase también Anexos 7 y 8). Al mismo tiempo, iremos delimitando las similitudes y las diferencias más significativas que

podemos percibir en relación con la manera en la que se fue construyendo paulatinamente el proceso de aprendizaje de los alumnos de cada grupo. Como se observará, estas últimas están determinadas y guiadas, mayoritariamente, por la metodología emergente y las características que la identifican.

PRIMERA SESIÓN

“Imaginemos...”: la enseñanza de los tópicos fue inaugurada en el grupo experimental con la presentación del Paisaje de Aprendizaje a través del descubrimiento del universo visual y de la narración de la historia que lo enmarcan, que tienen como principal objetivo despertar la curiosidad y la atención de la totalidad del alumnado:

Toda la humanidad ha sufrido una amnesia general y completa. Las personas del planeta han olvidado todo, incluso lo que es la literatura y la poesía: sobre qué se escribe, qué aportan a la vida de las personas, por qué son importantes... La malvada y poderosa bruja Lestrage ha robado y encapsulado todos nuestros recuerdos y los ha escondido en diferentes mundos. ¡Explorémoslos para recuperar la memoria! ¿Podremos vencer a la bruja?

Esta narración teje los hilos del Paisaje de Aprendizaje e ilumina el sendero de la enseñanza de los tópicos literarios (véase Figura 2), poniendo en escena un conflicto latente en todo momento y un desafío que se ha de resolver. Estos componentes fueron alimentando el interés y la expectación de los estudiantes. De manera simultánea, la perduración de estos ingredientes fue favorecida, principalmente, por dos motivos: su evocación permanente en los enunciados de las actividades finales de las sesiones (tal y como fueron distribuidas entre los alumnos del grupo experimental) y la ocultación de cada uno de los recuerdos en los distintos mundos del Paisaje de Aprendizaje, desvelados conjuntamente al terminar cada una de las clases.

Al mismo tiempo, elegimos a una bruja como antagonista de nuestra historia porque intentamos inventar una narrativa envuelta de un halo de aventura, misterio y peligro para que conectase con las motivaciones, los deseos y la realidad de los alumnos. Esta conexión se vio potenciada, además, por el apellido de la bruja, con el que pretendíamos homenajear implícitamente el entramado ficcional de la saga de Harry Potter (específicamente, el apellido hace referencia al personaje de Bellatrix Lestrage).

Por otra parte, decidimos que el corazón de la historia inventada fuese la memoria y el recuerdo, ya que tratamos de conseguir que los alumnos fuesen conscientes de que los tópicos literarios, al igual que los temas y la literatura en sí misma, componen el imaginario personal, colectivo y universal de los seres humanos porque reflejan preocupaciones e ideas atemporales, que perviven con el paso del tiempo y que

comparten todas las personas. Por consiguiente, los estudiantes tenían que conseguir recobrar la memoria individual que les pertenecía, a partir de la búsqueda de todos los recuerdos, encapsulados en frascos y escondidos en diferentes mundos simbólicos: “La gruta secreta”, “El bosque misterioso”, “El mar de estrellas” y “El jardín encantado”. De esta forma, el aprendizaje de cada tópico literario representaba la recuperación de un recuerdo personal que se arrebató a la bruja. Finalmente, la memoria individual, una vez recobrada, era la puerta de entrada a la memoria colectiva, cuya recuperación mediante la actividad final se configuraba como la meta última que había que alcanzar para derrotar definitivamente a la bruja.



Figura 2: Marco visual del Paisaje de Aprendizaje

“Recordemos”: a continuación, se formuló a los alumnos una serie de preguntas de activación, con el fin de comprobar los conocimientos previos que los estudiantes poseían sobre los contenidos que se iban a enseñar, así como contextualizar estos últimos. A modo de ejemplo, podemos destacar las siguientes: ¿qué es la literatura para vosotros?; ¿seríais capaces de reconocer un texto literario?; ¿sabéis qué es un tema literario?; ¿sabéis qué es un tópico literario? ¿Los habéis estudiado el curso pasado? ¿Alguien sería capaz de poner un ejemplo de un tópico literario?

“El entramado literario: temas y tópicos”: posteriormente, leímos un texto introductorio para reflexionar sobre la literatura y descubrir la relación que existe entre los temas y los tópicos literarios, explicando y dibujando las ideas clave. Para facilitar esta aproximación inicial, focalizamos nuestra atención en el tema universal del amor y en el tópico literario del *amor post mortem*, con los cuales los adolescentes se podían identificar más en un primer momento debido a la proliferación en la actualidad de

historias truculentas que los reflejan, como eco de sus propias inquietudes e intereses: el amor imposible, la separación amorosa, la muerte del enamorado o la enamorada, etc.

“Una historia, dos vidas”: se visualizó en clase una escena de la película *Up* (2009) y, de manera individual, los alumnos la analizaron contestando a una serie de preguntas, como “¿sabrías identificar el/los tema/s universales tratados en la escena de la película? o ¿podrías elegir una imagen o una escena que, según tú, representa mejor cada uno de los temas universales encontrados? Gracias a esta actividad, los estudiantes se dieron cuenta de que los temas y los tópicos literarios no solamente se retratan a través de la literatura, sino que también están presentes en otras artes, como el cine.

“Lluvia de reflexiones”: a continuación, se pusieron en común las respuestas y las ideas de los estudiantes, construyendo un clima abierto de intercambio de reflexiones.

“La ventana del recuerdo”: para terminar, explicamos la actividad final de la clase que los alumnos tenían que realizar en casa. Cada estudiante debía pensar en un libro, en un poema, en una película o en una canción que tratase sobre el tema del amor y en que se defendiese el tópico literario estudiado en esta sesión (*amor post mortem*). Asimismo, los alumnos del grupo experimental construyeron en casa la breve reflexión personal de la aventura del aprendizaje (véase Anexo 6).

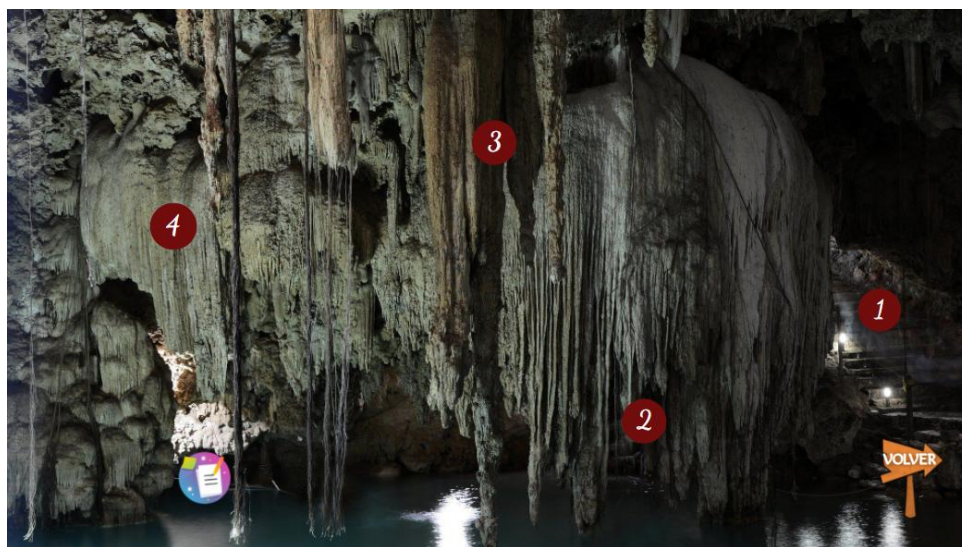


Figura 3: “La gruta secreta”, con el frasco del recuerdo escondido

SEGUNDA SESIÓN

“Intercambio de ideas”: durante los primeros minutos de clase de esta sesión, se dio la oportunidad a los alumnos de compartir sus ideas personales de la actividad que tenían que elaborar en casa el día anterior, con el objetivo de generar una serie de reflexiones de aprendizaje y de ofrecer una retroalimentación más inmediata a los

estudiantes. También se aprovechó este espacio de tiempo para resolver todas las preguntas del alumnado sobre los contenidos enseñados en la primera sesión.

“Dos paisajes”: a continuación, procedimos a presentar los dos tópicos literarios que actuaron como eje central de esta sesión, el *locus amoenus* y el *locus terribilis* (vinculados con el tema literario general de la naturaleza), a través de la comparación guiada de dos cuadros del pintor romántico alemán Caspar David Friedrich: *El verano* (1807) y *Abadía en el robledal* (1809). Para fomentar la observación crítica conjunta de ambos cuadros y el desarrollo del aprendizaje significativo, se formularon a los alumnos las siguientes preguntas: ¿habíais visto antes estos cuadros?; ¿cómo los describiríais? Fijaos en los colores, en los personajes, en los elementos de la naturaleza... y ¿qué emoción os transmite cada cuadro?

“Las dos caras de la naturaleza”: tras la finalización del anterior ejercicio de activación del conocimiento, llevamos a cabo una explicación teórica de los tópicos literarios del *locus amoenus* y del *locus terribilis*, vinculando sus características con el contenido de los cuadros vistos y analizados previamente.

“Lectores de palabras” (Opción A): mientras que en la anterior sesión todas las actividades eran obligatorias para los estudiantes del grupo experimental —idénticas, de igual modo, que las del grupo de control—, en este mundo se trazan ya dos itinerarios de aprendizaje distintos, que los alumnos del grupo experimental pueden recorrer libremente, participando activamente en la construcción de su proceso de aprendizaje.

Por consiguiente, los estudiantes del grupo experimental que escogieron esta actividad leyeron el poema “La luna de enero”, de José Zorrilla, y contestaron a una serie de preguntas para desvelar el tópico literario que retrataba, como ¿cuál crees que es el “color de los funerales” con el que se describe el color del cielo en la última estrofa? o ¿qué tipo de paisaje refleja el poema? ¿Qué tópico literario se está utilizando? Elige y explica dos o tres versos o estrofas para justificar tu respuesta.

“Lectores de imágenes” (Opción B): en cambio, los alumnos del grupo experimental que eligieron esta actividad analizaron dos fotografías, rellenando un organizador gráfico de “compara y contrasta”, que les ayudó a asociar cada imagen al tópico literario que reflejaba (*locus amoenus* o *locus terribilis*). Por otro lado, todos los estudiantes del grupo de control, quienes no tenían la posibilidad de decidir el ejercicio que preferían realizar, llevaron a cabo esta actividad. Así, en este grupo se fortaleció únicamente el sentido de la vista (en correlación con la comparación guiada de los cuadros anteriores), sin dar la oportunidad a que se desarrollasen también otros.

“Asómate a la ventana” (Ampliación): a partir de esta clase, también se les brinda la oportunidad a los alumnos del grupo experimental de descubrir y elaborar actividades voluntarias que enriquecen y amplían las fronteras del aprendizaje personal. Así, en esta

sesión, aprovechando que el Salón de Actos se conectaba con el patio interior del instituto (que tiene vegetación), los estudiantes tenían que mirar por la ventana o escuchar en silencio para buscar algún elemento característico del *locus amoenus*. Posteriormente, debían describir un lugar ideal en el que les gustase estar, incorporando el elemento encontrado y otras características del *locus amoenus* (6-10 líneas), con el fin de trazar un espacio con la imaginación y trabajar la visualización guiada y la escritura creativa. Al mismo tiempo, para potenciar estos aspectos, los estudiantes escucharon mientras escribieron una música ambiental.

“Adivina, adivinanza...”: en esta ocasión, como actividad final de esta clase, cada alumno tenía que imaginar que estaba en un *locus amoenus* o en un *locus terribilis*, describiendo la escena a modo de adivinanza en pocas palabras (4-6 líneas), incluyendo la mayor cantidad posible de características del espacio para que sus compañeros descifrasen el tópico literario que estaban utilizando. Para facilitar el desarrollo de la actividad, se dedicaron los últimos minutos de clase a revisar los rasgos distintivos de ambos tópicos. Además, nuevamente, los estudiantes del grupo experimental debían rellenar la hoja de reflexión personal de la aventura del aprendizaje en casa.

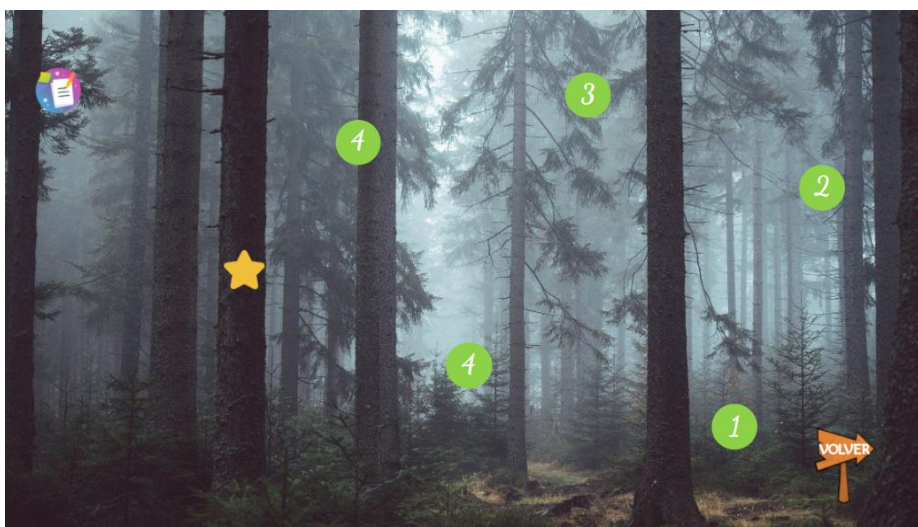


Figura 4: “El bosque misterioso”, con el recuerdo encapsulado oculto

TERCERA SESIÓN

“Adivinando acertijos”: durante los primeros minutos de esta sesión, resolvimos conjuntamente las adivinanzas planteadas por aquellos alumnos que quisieron compartirlas con el resto de la clase. Esta actividad favoreció la revisión de los tópicos literarios aprendidos y permitió a los estudiantes expresar sus posibles dudas.

“Cabe la vida entera en un soneto”: esta vez, para presentar al alumnado el tópico que íbamos a aprender en esta clase, el *tempus fugit* (vinculado con los temas

universales del tiempo, la vida y la muerte), escuchamos el poema “Alfa y omega”, de Manuel Machado, en voz de Joan Mora. Con el objetivo de iniciar una reflexión conjunta sobre este tópico, formulamos una serie de preguntas sobre el contenido del poema: ¿qué tema literario universal refleja el poema?; ¿con qué etapa de la vida se corresponde cada estrofa? y ¿por qué se malgasta el primer terceto?

“*Tempus fugit...*”: a continuación, explicamos con mayor detalle el tópico literario del *tempus fugit*, combinando nuestra exposición con referencias iconográficas, audiovisuales y publicitarias para que los alumnos pudiesen descubrir cuáles son los símbolos más repetidos para representar el paso del tiempo, así como percibir la evolución del tópico y su pervivencia en la actualidad.

“Un poema...” (Opción A): nuevamente, el alumnado del grupo experimental pudo adentrarse y recorrer diferentes itinerarios de aprendizaje en esta clase. De este modo, los estudiantes que decidieron realizar este ejercicio leyeron una de las *Coplas por la muerte de su padre*, de Jorge Manrique, y respondieron a algunas preguntas sobre su contenido y su forma: por ejemplo, identifica y copia los versos que hablan sobre la fugacidad de la vida y el paso imperceptible del tiempo o ¿por qué piensas que el poeta dice que “cualquier tiempo pasado fue mejor”? Además, en este caso, este fue el ejercicio que llevó a cabo el grupo de control.

“... y una canción” (Opción B): por su parte, los alumnos del grupo experimental que eligieron esta actividad escucharon la canción de Morgan “Sargento de hierro”, cantada por Maialen, y contestaron a una serie de preguntas, como ¿a quién se dirige la voz en el estribillo? o ¿qué emociones o sentimientos te despiertan la canción?

“Los adioses” (Ampliación): los alumnos del grupo experimental que quisieron realizar esta actividad voluntaria leyeron un fragmento del poema “Los adioses”, de la poeta uruguaya Idea Vilariño (1920-2009), y contestaron a una serie de preguntas sobre su contenido y lenguaje: ¿qué palabra(s) (adjetivos, sustantivos o verbos) crees que expresan mejor en el poema la fugacidad de la vida y el *tempus fugit*? Justifica tu respuesta; ¿qué figura literaria o retórica se utiliza en el último verso del poema?; ¿qué piensas que simboliza el pañuelo? y ¿de quién o de qué se puede estar despidiendo quien escribe el poema?

“Dibujando el paso del tiempo”: en esta ocasión, la actividad final de esta sesión consistía en dibujar el objeto que, según la opinión de cada alumno, simbolizaba mejor el paso del tiempo, así como en justificar su elección, escribir una característica del *tempus fugit* e inventar un nombre para el objeto. Asimismo, los alumnos del grupo experimental rellenaron de nuevo la hoja de reflexión personal de la aventura del aprendizaje en casa.

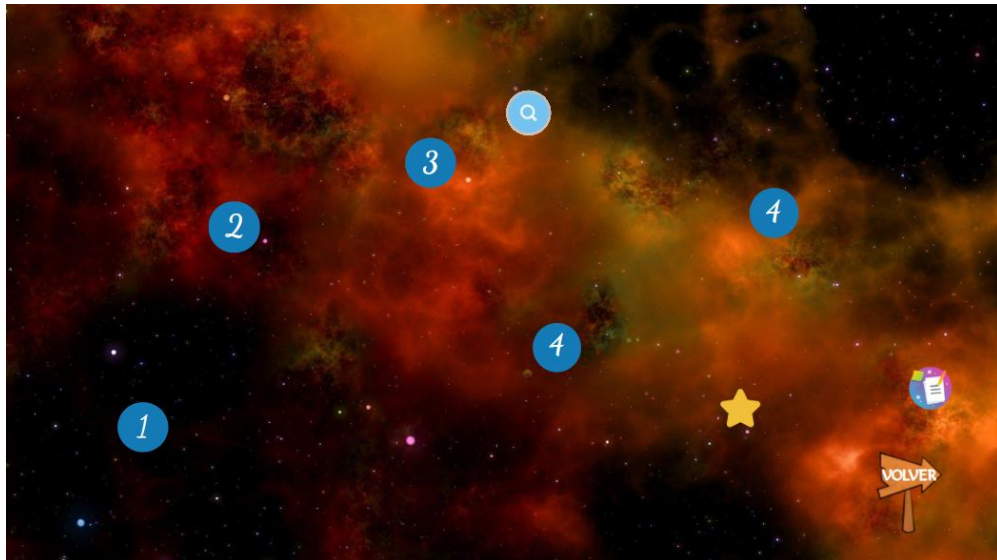


Figura 5: “El mar de estrellas”, con el frasco del recuerdo escondido

CUARTA SESIÓN

“Símbolos y más símbolos”: de manera voluntaria, los alumnos presentaron al resto de la clase el objeto que habían elegido como símbolo del paso del tiempo. Asimismo, los estudiantes del grupo experimental autoevaluaron el trabajo personal que habían realizado rellenando una diana de evaluación (véase Anexo 9).

“*Carpe diem...*”: posteriormente, procedimos a explicar el último tópico literario que íbamos a aprender, el *carpe diem* (vinculado con los temas universales del tiempo, la vida y la muerte), complementando nuestra explicación con referencias iconográficas — para relacionar este tópico con el del *collige, virgo, rosas*— y la proyección de una escena de la película *El club de los poetas muertos* (1989) —para mostrar la evolución del tópico y su pervivencia—.

“El ayer, el hoy y el mañana”: los alumnos compararon dos poemas (soneto XXIII, de Garcilaso de la Vega, y “La hora”, de Juana de Ibarbourou) y contestaron a una serie de preguntas de mayor grado de dificultad: busca y encuentra en ambos poemas la mayor cantidad posible de símbolos que representan la juventud y la belleza. Por ejemplo, puedes fijarte y señalar todas las flores que se mencionan o ¿quién piensas que escribe cada uno de los poemas y a quién crees que se dirige (hombre o mujer en cada caso)? Justifica tu respuesta. Para favorecer el desarrollo de esta actividad, dedicamos un tiempo en clase a leer con atención los poemas y a comentarlos. Este fue el último ejercicio que realizaron los estudiantes del grupo de control.

“¡1440 euros!” (Ampliación): los alumnos del grupo experimental que quisieron realizar este ejercicio observaron un anuncio del año 2007 que publicitaba la marca de coches Mercedes-Benz (Mercedes “1440”) y contestaron a algunas preguntas sobre su

contenido, como ¿qué simbolizan los 1440 euros?; ¿por qué desaparecen al final del día? e identifica y elige una frase o una imagen que invite y anime a disfrutar y aprovechar al máximo la vida. Justifica tu elección.

“¡Abajo el telón!”: tras repartir por última vez a los alumnos del grupo experimental las preguntas de la reflexión personal de la aventura del aprendizaje, se explicó la actividad final que simbolizaba la culminación de la enseñanza de los tópicos literarios para este grupo: cada estudiante tenía que rescatar de la memoria de sus antepasados (preferiblemente, abuelos) y escribir una anécdota que tratase uno de los tópicos estudiados a lo largo de la unidad didáctica. Así, se recuperó el imaginario colectivo y universal partiendo de la memoria personal y se fortaleció la comunicación entre los alumnos y sus abuelos en tiempos de pandemia.

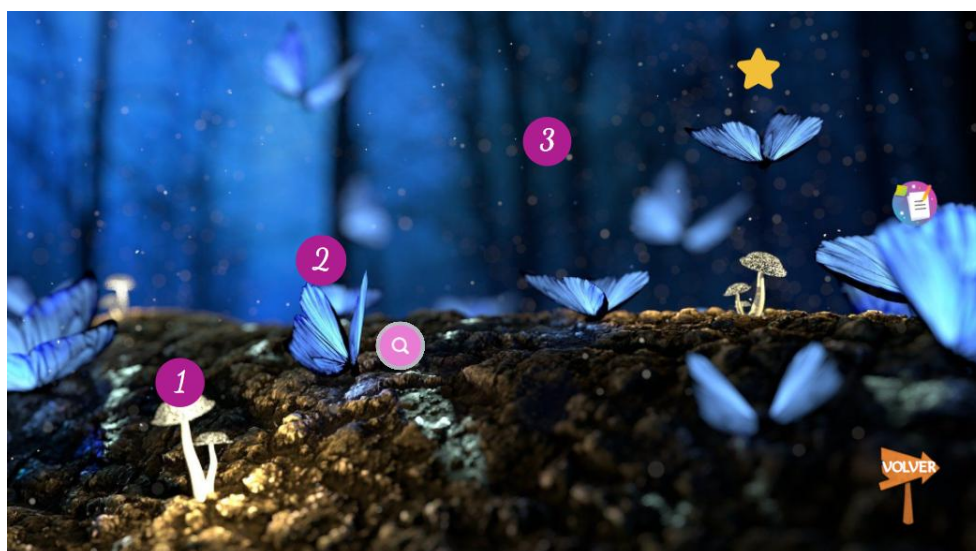


Figura 6: “El jardín encantado”, con los frascos del último recuerdo y del antídoto final ocultos

QUINTA SESIÓN

Durante la última clase dedicada a la enseñanza de los tópicos literarios, corregimos en ambos grupos de 2º de ESO el análisis comparativo del poema de Garcilaso de la Vega y el de Juana de Ibarbourou y algunas actividades en las que habíamos percibido numerosas dificultades experimentadas por la mayoría de los estudiantes a la hora de realizarlas. Para finalizar, en el grupo experimental dedicamos la mayor parte del tiempo a leer las anécdotas rescatadas y escritas por los estudiantes, al igual que a elegir entre todos la historia más divertida, la más sorprendente, la más extraña y la más tierna o emotiva. Gracias a la lectura y al descubrimiento de los recuerdos, fuimos tejiendo los hilos de la memoria colectiva, rescatando del olvido y de la amnesia a todos los seres humanos y derrotando por completo a la bruja.

5. RESULTADOS

5.1. Resultados del cuestionario de evaluación de la motivación

A continuación, se presentarán en porcentajes los datos recogidos en el cuestionario de evaluación de la motivación. Para facilitar su lectura y su posterior análisis e interpretación, por un lado, se distinguirán claramente ambos grupos de 2º de ESO y, por otro lado, se diferenciarán las respuestas obtenidas antes y después del desarrollo del aprendizaje de los tópicos literarios.

1). Se acercan el final del trimestre y la semana de los exámenes... ¿Qué prefieres estudiar primero?

EVALUACIÓN DE LA MOTIVACIÓN	GRUPO DE CONTROL		GRUPO EXPERIMENTAL	
	ANTES	DESPUÉS	ANTES	DESPUÉS
Muy motivado o motivado	28,6%	35,7%	25%	6,3%
Ni motivado ni desmotivado	35,7%	28,6%	31,3%	56,3%
Poco o nada motivado	35,7%	35,7%	43,8%	37,5%

2). Imagina que van a empezar las vacaciones de Navidad... El/la profesor/a de Lengua y Literatura te ha dicho cuáles son todos los ejercicios que tienes que hacer en casa (son muchos) y te los ha explicado. ¿Cuándo prefieres hacer los deberes?

EVALUACIÓN DE LA MOTIVACIÓN	GRUPO DE CONTROL		GRUPO EXPERIMENTAL	
	ANTES	DESPUÉS	ANTES	DESPUÉS
Muy motivado o motivado	14,3%	50%	43,8%	43,8%
Ni motivado ni desmotivado	35,7%	14,3%	25%	37,5%
Poco o nada motivado	50%	35,7%	31,3%	18,8%

3). ¿Cuánto tiempo dedicas a hacer los deberes de Lengua y Literatura?

EVALUACIÓN DE LA MOTIVACIÓN	GRUPO DE CONTROL		GRUPO EXPERIMENTAL	
	ANTES	DESPUÉS	ANTES	DESPUÉS
Muy motivado o motivado	35,7%	28,6%	0%	0%
Ni motivado ni desmotivado	64,3%	42,9%	81,3%	75%
Poco o nada motivado	0%	28,6%	18,8%	25%

4). Estás haciendo los deberes de Lengua y Literatura y te encuentras con un ejercicio muy difícil que no sabes resolver. ¿Cómo reaccionas?

EVALUACIÓN DE LA MOTIVACIÓN	GRUPO DE CONTROL		GRUPO EXPERIMENTAL	
	ANTES	DESPUÉS	ANTES	DESPUÉS
Muy motivado o motivado	42,9%	35,7%	43,8%	37,5%
Ni motivado ni desmotivado	28,6%	35,7%	25%	31,3%
Poco o nada motivado	28,6%	28,6%	31,3%	31,3%

5). Durante las clases de Lengua y Literatura me distraigo pensando en otras cosas o dibujando y/o estoy más atento/a a la hora para saber cuánto falta para que termine la clase que a la explicación del profesor o a lo que estamos aprendiendo.

EVALUACIÓN DE LA MOTIVACIÓN	GRUPO DE CONTROL		GRUPO EXPERIMENTAL	
	ANTES	DESPUÉS	ANTES	DESPUÉS
Muy motivado o motivado	35,7%	14,3%	0%	12,5%
Ni motivado ni desmotivado	57,1%	85,7%	75%	62,5%
Poco o nada motivado	7,1%	0%	25%	25%

6). Imagina que la semana que viene tienes tu primer examen de Lengua y Literatura del curso. ¿Qué es en lo primero en lo que piensas?

EVALUACIÓN DE LA MOTIVACIÓN	GRUPO DE CONTROL		GRUPO EXPERIMENTAL	
	ANTES	DESPUÉS	ANTES	DESPUÉS
Muy motivado o motivado	14,3%	21,4%	12,5%	6,3%
Ni motivado ni desmotivado	64,3%	64,3%	81,3%	87,5%
Poco o nada motivado	21,4%	14,3%	6,3%	6,3%

7). ¿Alguna vez tienes la sensación de que dedicas horas y horas a estudiar y no aprendes nada?

EVALUACIÓN DE LA MOTIVACIÓN	GRUPO DE CONTROL		GRUPO EXPERIMENTAL	
	ANTES	DESPUÉS	ANTES	DESPUÉS
Muy motivado o motivado	14,3%	7,1%	37,5%	25%

Ni motivado ni desmotivado	71,4%	78,6%	50%	50%
Poco o nada motivado	14,3%	14,3%	12,5%	25%

8). Te habías propuesto mejorar la nota de tu último examen de Lengua y Literatura pero no lo has conseguido y tu nota ha bajado. ¿Qué haces?

EVALUACIÓN DE LA MOTIVACIÓN	GRUPO DE CONTROL		GRUPO EXPERIMENTAL	
	ANTES	DESPUÉS	ANTES	DESPUÉS
Muy motivado o motivado	71,4%	50%	31,3%	43,8%
Ni motivado ni desmotivado	28,6%	50%	62,5%	50%
Poco o nada motivado	0%	0%	6,3%	6,3%

9). Imagina que te distraes un momento en clase de Lengua y Literatura y no entiendes algo de lo que está explicando el/la profesor/a (de un tema de Lengua o de Literatura o de un ejercicio que estáis corrigiendo). ¿Qué haces?

EVALUACIÓN DE LA MOTIVACIÓN	GRUPO DE CONTROL		GRUPO EXPERIMENTAL	
	ANTES	DESPUÉS	ANTES	DESPUÉS
Muy motivado o motivado	57,1%	50%	50%	43,8%
Ni motivado ni desmotivado	35,7%	50%	37,5%	37,5%
Poco o nada motivado	7,1%	0%	12,5%	18,8%

10). Sacas un sobresaliente en un examen de Lengua y Literatura. ¿Cómo lo has conseguido?

EVALUACIÓN DE LA MOTIVACIÓN	GRUPO DE CONTROL		GRUPO EXPERIMENTAL	
	ANTES	DESPUÉS	ANTES	DESPUÉS
General	14,3%	7,1%	31,3%	31,3%
Específico	85,7%	92,9%	68,8%	68,8%

11). Apruebas o sacas un sobresaliente en un examen de Lengua y Literatura.
¿Cómo lo has conseguido?

EVALUACIÓN DE LA MOTIVACIÓN	GRUPO DE CONTROL		GRUPO EXPERIMENTAL	
	ANTES	DESPUÉS	ANTES	DESPUÉS
Motivación intrínseca	71,4%	71,4%	68,8%	68,8%
Motivación extrínseca	28,6%	28,6%	31,3%	31,3%

12). ¿Por qué quieres aprobar o sacar buenas notas?

EVALUACIÓN DE LA MOTIVACIÓN	GRUPO DE CONTROL		GRUPO EXPERIMENTAL	
	ANTES	DESPUÉS	ANTES	DESPUÉS
Motivación intrínseca	42,9%	42,9%	12,5%	12,5%
Motivación extrínseca	57,1%	57,1%	87,5%	87,5%

13). Para mí, un error es...

EVALUACIÓN DE LA MOTIVACIÓN	GRUPO DE CONTROL		GRUPO EXPERIMENTAL	
	ANTES	DESPUÉS	ANTES	DESPUÉS
Motivación por el aprendizaje	78,6%	78,6%	81,3%	87,5%
Motivación por la ejecución	21,4%	21,4%	18,8%	12,5%

14). ¿Por qué vas al instituto cada día?

EVALUACIÓN DE LA MOTIVACIÓN	GRUPO DE CONTROL		GRUPO EXPERIMENTAL	
	ANTES	DESPUÉS	ANTES	DESPUÉS
Muy motivado o motivado	14,3%	14,3%	6,3%	6,3%
Ni motivado ni desmotivado	64,3%	57,1%	75%	68,8%
Poco o nada motivado	21,4%	28,6%	18,8%	25%

15). Aprender Lengua y Literatura...

EVALUACIÓN DE LA MOTIVACIÓN	GRUPO DE CONTROL		GRUPO EXPERIMENTAL	
	ANTES	DESPUÉS	ANTES	DESPUÉS
Muy motivado o motivado	35,7%	50%	25%	31,3%

Ni motivado ni desmotivado	57,1%	35,7%	56,3%	56,3%
Poco o nada motivado	7,1%	14,3%	18,8%	12,5%

5.2. Resultados de los exámenes

A continuación, se presentarán, en líneas generales, los resultados obtenidos por los estudiantes en el examen diseñado. Las calificaciones aportadas remiten únicamente a las preguntas de evaluación de los tópicos literarios. Además, para facilitar su lectura, se refleja una puntuación sobre 10.

Así, por un lado, en el grupo de control, tres estudiantes no han alcanzado el aprobado. En segundo lugar, la mitad de los alumnos ha obtenido una calificación que se proyecta entre el 5 y el 6,9. Por último, la nota más alta ha sido un 9,6 —conseguida por una alumna—. En cambio, en el grupo experimental, solo ha suspendido un estudiante. Además, observamos que gran parte de las calificaciones —obtenidas por un total de siete alumnos— se sitúan en un tramo que abarca desde el 6 hasta el 7,9. Al mismo tiempo, la cantidad de notables (entre el 7 y el 8,9) es superior a la encontrada en el grupo de control: siete estudiantes frente a apenas tres. Para terminar, la calificación más alta ha sido, nuevamente, un 9,6 —obtenida, en esta ocasión, por dos alumnas—.

5.3. Resultados de la reflexión metacognitiva de la aventura del aprendizaje

A continuación, dedicaremos algunas líneas a reproducir y describir algunas de las impresiones y reflexiones que desencadenó en los estudiantes del grupo experimental el empleo del Paisaje de Aprendizaje a la hora de enseñar los tópicos literarios (véase también Anexo 11):

1. ¿Qué has aprendido en concreto a lo largo de esta clase (sobre la literatura, los temas y / o los tópicos literarios...)?

En esta primera pregunta, los estudiantes suelen sintetizar con sus propias palabras lo aprendido en cada clase, nombrando los temas y los tópicos literarios estudiados y apoyándose en las explicaciones teóricas.

2. De todo lo que has aprendido, ¿qué es lo que más te ha sorprendido o llamado la atención (sobre la literatura, los temas y / o los tópicos literarios o la relación entre la literatura y otras artes, como el cine, la pintura o la música)?

Principalmente, a los alumnos les ha sorprendido la relación existente entre la literatura y otras artes. En este sentido, se han dado cuenta de que es posible ensanchar

el territorio de la literatura más allá de las palabras, acudiendo a otras manifestaciones artísticas —como el cine, la pintura o la música— para estudiarlo y mostrar cómo son los tópicos literarios desde diferentes perspectivas. Además, también han descubierto que cada arte ilumina una forma de expresión distinta pero que todas ellas giran en torno a los mismos temas universales y pueden reflexionar sobre algún tópico. Por otra parte, les ha llamado la atención que los temas y los tópicos literarios hayan estado presentes en la vida de personas de diferentes épocas y sigan perviviendo en la actualidad.

3. ¿Cuál ha sido la actividad que te ha parecido más interesante o que te ha gustado más? ¿Por qué? ¿Y la que menos?

Las actividades que han despertado en un mayor grado la curiosidad y el interés del alumnado han sido las de creación. Cuatro estudiantes han afirmado o sugerido que los ejercicios que implican el aprendizaje y la expresión de los tópicos literarios a través de la indagación, la búsqueda activa y la reflexión crítica resultan más estimulantes y enriquecedores para ellos. Asimismo, han mostrado una preferencia por aquellas actividades que se conectaban con el universo digital —como la visualización de vídeos o la escucha de canciones— y que no se limitaban a la lectura habitual del libro de texto. En cambio, las explicaciones teóricas les han parecido más aburridas.

Además de estas ideas específicas, los alumnos han aportado otras apreciaciones generales que también es importante señalar: en primer lugar, han destacado el poder de la narrativa inventada para motivar y llamar la atención. Al mismo tiempo, creen que la historia dibuja un horizonte distinto de la manera de aprender, favorece la identificación con aquello que se va a estudiar y potencia el recuerdo de lo aprendido. Junto con la narrativa, un estudiante ha concedido el papel protagonista en cada una de las clases al momento en que era desvelado el mundo simbólico que íbamos a explorar.

4. ¿Has tenido algún problema a la hora de hacer alguna de las actividades? ¿Cuál? ¿Algún ejercicio te ha parecido muy difícil? ¿Cuál?

Por último, dos estudiantes han confesado que les han parecido difíciles algunas de las actividades organizadas, pero que resultaban interesantes, motivadoras y retadoras por su planteamiento novedoso dentro del Paisaje de Aprendizaje. Además, los alumnos han afirmado hasta en veintiuna ocasiones que no han tenido ningún problema para realizar los ejercicios propuestos.

6. DISCUSIÓN

6.1. Análisis de los resultados del cuestionario de evaluación de la motivación

En pocas palabras, los resultados obtenidos en el cuestionario de evaluación de la motivación no han sido concluyentes y no permiten dilucidar con claridad si el Paisaje de Aprendizaje diseñado ha influido positivamente en la motivación de los alumnos de 2º de ESO, como sí preveíamos que sucedería. Las variables estudiadas remiten a aspectos regidos por una lógica interna profunda y compleja cuyo motor es alimentado por diversos factores que chocan e interaccionan entre sí. Por consiguiente, consideramos que para poder estudiar en mayor detalle el efecto que la metodología emergente de los Paisajes de Aprendizaje puede llegar a ejercer en ellas, sería necesario desarrollar una investigación experimental durante un período de tiempo más prolongado.

Tras este previo análisis global, vamos a tratar de interpretar algunos de los resultados recogidos: en primer lugar, en la quinta pregunta, se percibe en el grupo experimental una ligera mejoría en el indicador motivacional expresivo de las emociones, frente al empeoramiento observable en el grupo de control. Este contraste puede sacar a la luz el potencial que guarda el Paisaje de Aprendizaje para despertar la curiosidad y llamar la atención de los estudiantes y solucionar uno de los problemas de aprendizaje detectados: la distracción. Por su parte, los elevados índices porcentuales que reflejan un nivel de desmotivación moderada o extrema en el grupo experimental en relación a esta misma pregunta podrían deberse a la existencia de una mayor cantidad de alumnos que demostraban un acusado desinterés por todo lo concerniente a la esfera académica. Esta circunstancia también ha podido repercutir negativamente en el conjunto de los datos del grupo experimental plasmados en sus respuestas del cuestionario.

En segundo lugar, en la octava pregunta se advierte un cambio positivo en la proyección de la meta por parte de los estudiantes del grupo experimental, ya que siete alumnos expresaron su propósito de superar la nota en la situación hipotética que habíamos planteado. Esta nueva actitud, que contrasta con la observada en el grupo de control, puede estar determinada también por la aplicación del Paisaje de Aprendizaje, cuya exploración paulatina podría haber acabado dotando a los estudiantes de una confianza que favorece la asunción de retos o la consecución de objetivos desafiantes.

Por último, destaca el ligero cambio apreciado por los alumnos del grupo experimental a la hora de concebir la noción de error, que se opone a la visión del grupo de control, la cual se mantiene sin sufrir ninguna modificación. En esta dirección, el Paisaje de Aprendizaje construye y decora un entorno de seguridad que envuelve a la totalidad de los estudiantes, concediéndoles la oportunidad, además, de intervenir activamente en su proceso personal de aprendizaje. Por consiguiente, “[e]n un modelo de

educación personalizada, las experiencias de aprendizaje sólo pueden cobrar sentido significativo para los alumnos en la medida en que la autonomía dentro del aula se comparte con ellos durante todo el proceso” (Fernández, Hernando y Poyatos, 2018, capítulo Diseña tu Paisaje, sección Narrativa y Gamificación, párr. 4).

6.2. Análisis de los resultados de los exámenes

A pesar de que los resultados del grupo experimental han sido, cuantitativamente, mejores, tampoco podemos concluir que el empleo de la metodología emergente haya sido la principal razón de la consecución de este logro. Debemos mencionar el hecho de que 2º UVW era, desde una perspectiva puramente académica, mejor que 2º XYZ. Además, en el grupo experimental, especialmente, focalizamos nuestra atención en el desarrollo del proceso de aprendizaje, frente al mero producto que puede traducir la calificación obtenida en un examen.

6.3. Análisis de los resultados de la reflexión metacognitiva de la aventura del aprendizaje

Tal y como preveíamos, el Paisaje de Aprendizaje sí ha mejorado y enriquecido la construcción del aprendizaje de los tópicos literarios porque ha favorecido su comprensión y recuerdo y, ante todo, su integración en la vida de los estudiantes, dotando de sentido al conocimiento. El conjunto de estos ejes se han visto potenciados, principalmente, por dos ingredientes que componen la naturaleza de los Paisajes de Aprendizaje: la gamificación —en especial, la narrativa— y el marco visual. Las palabras de los alumnos, que complementan las impresiones recogidas durante la observación de la acción docente, iluminan la eficacia de estos pilares teóricos que inspiran la metodología emergente empleada.

La historia inventada es la llave que abre la puerta de la aventura del aprendizaje, despertando la curiosidad y manteniendo el interés y la atención de los estudiantes. Gracias al Paisaje de Aprendizaje ideado, hemos conseguido que la narrativa siempre estuviese presente en la mente del alumnado, fortaleciéndose en cada clase en el instante en que desvelábamos conjuntamente los frascos escondidos que guardaban los recuerdos. A su vez, esta situación ha encontrado su eco en el reflejo de un creciente grado de participación y esfuerzo por parte de los estudiantes en el transcurso del quehacer educativo. Además, en cada clase, entre tres y siete alumnos decidieron llevar a cabo el ejercicio de ampliación propuesto.

Simultáneamente, la historia ha actuado como un hilo conductor del aprendizaje, que nos descubre diferentes mundos simbólicos y proyecta la acción de aprender a una meta determinada. En este sentido, la metodología innovadora integra “el conflicto en sus distintas formas de asombro, enigma, reto, pregunta, diálogo o desafío, todos [sic] ellas

dinamizadoras en la construcción activa del conocimiento y potenciales motivadores” (Fernández, Hernando y Poyatos, 2018, capítulo Fundamentos Teóricos, sección La personalización del aprendizaje, párr. 23). En definitiva, la narrativa aporta al conocimiento coherencia y un sentido que cambia ante los ojos de cada alumno, ya que “[c]uando aprendemos, creamos nuevos esquemas y dotamos al contenido de un significado propio, e [sic] decir, de un orden psicológico” (Fernández, Hernando y Poyatos, 2018, capítulo Diseña tu Paisaje, sección Narrativa y Gamificación, párr. 1).

Por otro lado, la metodología emergente ha potenciado un aprendizaje holístico e interdisciplinar, ya que los estudiantes han sido capaces de percibir la interconexión existente entre los temas y los tópicos literarios y su evolución y pervivencia en la actualidad, vinculando la literatura con otras manifestaciones artísticas —como el cine, la pintura o la música—.

Finalmente, la preferencia del alumnado por los ejercicios de creación, que fomentan la curiosidad, el espíritu crítico y la imaginación, prueba la validez de la creencia apoyada en la experiencia de que “empezar por actividades creativas situadas en la cúspide de la pirámide [de la Taxonomía de Bloom], puede aumentar la motivación de los alumnos” (Fernández, Hernando y Poyatos, 2018, capítulo Diseña tu Paisaje, sección Conecta con el currículum, párr. 8).

6.4. Relación de los resultados obtenidos con la profesión docente

Los resultados hallados en el presente Trabajo de Fin de Máster, fruto de nuestra investigación experimental, han desvelado que los Paisajes de Aprendizaje construyen escenarios educativos que, ante todo, dotan al conocimiento de una carga psicológica de la que carece en un primer momento. Mientras que en las leyes oficiales o en los materiales didácticos de consulta predominantes en las clases (como los libros de texto) los contenidos curriculares se presentan desnudos y descalzos y desde un orden prefijado e impuesto, la naturaleza que caracteriza a los Paisajes de Aprendizaje teje una vestimenta que acaba abrigándolos.

En esta dirección, la posibilidad de internarse y explorar diferentes senderos dentro de una misma ruta de aprendizaje motiva a los alumnos y los anima a seguir avanzando y aprendiendo. Además, toda narrativa inventada que trate de proyectar alguna conexión emocional con el alumnado se perfila como un marco que orienta y dota de coherencia al aprendizaje desde su comienzo hasta su culminación y como un hilo que despierta y mantiene la curiosidad, la atención y la motivación de los estudiantes. Al mismo tiempo, una historia que reúna estas características también consigue aportar sentido al conocimiento, rompiendo la barrera que suele distanciar el contexto académico de la realidad de los alumnos.

Estos hallazgos dibujan una huella que puede contribuir a mejorar la labor docente en el futuro. Nuestro trabajo de investigación se conforma como un grado de arena que pretende dirigirse a este fin. Enseñar no supone únicamente transmitir conocimientos, sino que también conlleva potenciar habilidades —como saber resolver los conflictos que puedan surgir o ser capaz de tomar decisiones o valorar críticamente la información y el contenido literario— y fomentar el desarrollo de diversas actitudes —como la empatía, la tolerancia, la ayuda mutua, el esfuerzo, la autoconfianza o el reconocimiento de la riqueza de la diversidad—. Enseñar implica también acompañar y guiar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje, favoreciendo la construcción y la conservación de un buen clima de aula. Por su parte, aprender no es memorizar y olvidar, al igual que tampoco obligar, exigir o imponer, sino descubrir, comprender, reflexionar, crear, imaginar, divertirse y emocionar.

6.5. Limitaciones del estudio

La situación sanitaria en la que vivimos inmersos hoy en día provocada por la pandemia de COVID-19 ha sido el principal aspecto que ha limitado nuestro trabajo de investigación. Así, las actuales circunstancias han desencadenado múltiples limitaciones del entorno que han conllevado dos consecuencias significativas.

Por un lado, no pudimos fomentar el aprendizaje cooperativo a lo largo de las sesiones de clase. En este sentido, todas las actividades planificadas y organizadas se realizaron en gran grupo o de manera individual, sin brindar la oportunidad a los alumnos de llevar a cabo ejercicios por parejas o en equipo. Este factor afectó especialmente al grupo experimental —en el que se pensaba poner en marcha estrategias, herramientas y prácticas cooperativas—, ya que traduce una carencia metodológica: el aprendizaje cooperativo, como se ha indicado en la fundamentación teórica, es uno de los pilares de la metodología emergente de los Paisajes de Aprendizaje, pero no se le pudo reservar el tiempo, la atención y la dedicación que merecía.

Por otro lado, no pudimos explorar por completo ni aprovechar todo el potencial que el espacio nos podía llegar a ofrecer —ni dentro ni fuera del aula—, lo que, indudablemente, hubiese enriquecido en mayor medida el aprendizaje de los tópicos literarios en el grupo experimental y la elaboración de algunas de las actividades que se diseñaron para el Paisaje de Aprendizaje. Por ejemplo, no pudimos conquistar nuevos espacios de aprendizaje, como el patio, elemento con el que hubiésemos conseguido trazar una aproximación distinta al tópico literario del *locus amoenus*.

Por último, otra de las limitaciones que ha influido de forma determinante en nuestro trabajo ha sido el tiempo. El ritmo marcado por la programación de aula ha condicionado el aprendizaje de los tópicos literarios, al que no pudimos dedicar más de

cinco sesiones de clase. Este hecho ha ocasionado, ante todo, dos consecuencias: por una parte, la dificultad de percibir, comprobar o demostrar a corto plazo un cambio o una influencia positiva clara, real e instantánea del Paisaje de Aprendizaje en la motivación de los estudiantes del grupo experimental —en comparación con el grupo de control—. Por otra parte, la imposibilidad de ofrecer una retroalimentación más directa y constante que no se limitase únicamente a los comentarios cualitativos que íbamos escribiendo en las hojas de papel que recogían las respuestas de las actividades de los alumnos.

6.6. Futuras líneas de investigación

Lo escrito en las páginas anteriores ayuda a orientar diversas propuestas de mejora para otros docentes y futuros investigadores. En primer lugar, una vez comprobado el hecho de que la gamificación potencia el desarrollo del aprendizaje significativo, resultaría enriquecedor otorgarle mayor importancia en el diseño de futuros Paisajes de Aprendizaje, incluyendo todo un catálogo de insignias o *badges* y puntos, vinculados con la historia narrada. Estos componentes, que reflejarían diferentes logros o recompensas alcanzados por los estudiantes y reconocerían sus cualidades, se convertirían en fuertes estrategias motivacionales. Asimismo, la creación de distintos itinerarios de aprendizaje que escondan actividades diversas amplificaría la implicación responsable y autónoma de los alumnos en la construcción de su proceso personal de aprendizaje.

También sería conveniente dedicar un momento en clase al finalizar la unidad didáctica o el tema que se esté estudiando a reflexionar sobre el significado que guarda la narrativa que guía y enmarca la totalidad del Paisaje de Aprendizaje. Debido a múltiples razones —por ejemplo, la falta de tiempo o de experiencia docente—, solo pudimos pincelar de manera fragmentada el valor universal que encierra el aprendizaje de los tópicos literarios —como pilar significativo de la condición humana—, pero sin profundizar en este u otros aspectos. Además, la necesidad de focalizarse en la explicación del trasfondo de la historia inventada crece cuando los protagonistas del aprendizaje son adolescentes de 2º de ESO.

Por otra parte, sería interesante disponer de más medios, recursos y herramientas tecnológicas —como ordenadores portátiles, teléfonos móviles o *tablets*— que los estudiantes pudiesen utilizar en el interior de las aulas del centro educativo. Este factor aportaría algunas ventajas a una enseñanza que se desarrolla de la mano de la aplicación de la metodología emergente de los Paisajes de Aprendizaje: por un lado, facilitaría que cada alumno recorriese las rutas de aprendizaje a su propio ritmo y se desplazase autónomamente por el entorno digital diseñado, hecho que fomentaría una interacción más cercana y directa de los estudiantes con los contenidos que se están aprendiendo. Por otro lado, evitaría la sensación de agobio o saturación mental que

experimentaban a veces los alumnos al recibir una cantidad considerable de hojas de papel en cada sesión de clase que les permitían realizar las actividades.

También sería recomendable en un futuro incrementar el número de ejercicios de autoevaluación y ofrecer la posibilidad a los estudiantes de evaluar en primera persona algunas de las actividades elaboradas por el resto de sus compañeros. Nuevamente, por limitaciones de tiempo, los alumnos se autoevaluaron en una sola ocasión (en el ejercicio “Dibujando el paso del tiempo”) y no pudieron evaluar las adivinanzas que habían creado sus compañeros (actividad “Adivina, adivinanza...”), tal y como se había planificado en un primer momento (véase Anexo 12).

Al mismo tiempo, sería necesario fortalecer el florecimiento de las reflexiones metacognitivas de los estudiantes. En este sentido, la actividad de metacognición diseñada se podría plantear desde un nuevo enfoque, aumentando el número de preguntas y cambiándolas de acuerdo con los contenidos aprendidos en cada clase. Esta propuesta, junto con la anterior, brindaría la oportunidad a los alumnos de tomar conciencia en mayor medida de la evolución interna de su proceso individual de aprendizaje, al igual que de participar activamente en la construcción de la aventura del aprendizaje de sus compañeros.

También sería imprescindible reservar un tiempo en las sucesivas sesiones de clase a fomentar el aprendizaje cooperativo. Trabajando cooperativamente en algunas de las actividades del Paisaje de Aprendizaje ideado, los estudiantes aprenderían otros objetos de estudio difícilmente mensurables pero, no por ello, menos importantes para olvidarse de enseñarlos: habilidades, actitudes, comportamientos y experiencias.

Finalmente, resultaría revelador que los alumnos publicasen en un periódico o en las redes sociales o que enviasen a sus propios abuelos a modo de carta las anécdotas familiares que escribieron. A través de la exploración de esta vía de mejora, el aprendizaje y el trabajo de los estudiantes cobrarían otro significado y alcanzarían una repercusión social que llegaría a superar las fronteras académicas. De esta manera, la literatura se convertiría en un lugar de encuentro en el que se borrarían las distancias y se compartirían las redes de la memoria colectiva.

7. CONCLUSIONES

Cuando decidimos desarrollar este trabajo de investigación experimental, pretendíamos buscar y explorar senderos novedosos y eficaces para presentar y transmitir el conocimiento a los estudiantes de Educación Secundaria. Queríamos también fomentar la reflexión sobre la labor docente, asumiendo desafíos, preguntas, cambios y equivocaciones y aunando la investigación, la innovación y la realidad del aula. El

presente Trabajo de Fin de Máster deja una huella más en el amplio territorio de la investigación educativa, que puede permitir avanzar e inspirar diferentes contextos docentes y futuras líneas de investigación.

Aunque los resultados obtenidos en el cuestionario elaborado no han sido concluyentes para evaluar detalladamente el alcance de la influencia de los Paisajes de Aprendizaje en la motivación de los estudiantes de 2º de ESO, las reflexiones metacognitivas de los alumnos del grupo en el que se aplicó la metodología emergente sugieren y demuestran que los Paisajes de Aprendizaje proyectan perspectivas innovadoras que tienen una repercusión positiva palpable en la manera de dar clase y en la construcción del aprendizaje de los estudiantes. Una narrativa, unos mundos simbólicos, unos itinerarios, un marco visual y unos personajes son elementos que consiguen hacer florecer la enseñanza de los tópicos literarios porque aportan a estos últimos un contenido psicológico que no tenían en un primer momento. De esta forma, este logro traza puentes entre los contenidos curriculares y la realidad del alumnado: los tópicos literarios, al igual que la literatura en sí misma, no son fósiles petrificados que pertenecen al pasado y se alejan de los contextos cotidianos, sino que guardan un valor universal y forman parte de la vida de las personas.

En pocas palabras, los Paisajes de Aprendizaje dibujan horizontes emocionantes que dirigen y actúan en el panorama educativo del siglo XXI y que desvelan que la educación nos ayuda a conocernos a nosotros mismos, a transformar nuestra vida y a construir nuestros sueños.

8. BIBLIOGRAFÍA

- Adell, J., y Castañeda, L. (2012). Tecnologías emergentes, ¿pedagogías emergentes? En J. Hernández, M. Pennesi, D. Sobrino, y A. Vázquez (Coord.), *Tendencias emergentes en educación con TIC* (pp. 13-32). Barcelona: Asociación Espiral, Educación y Tecnología. Obtenido de http://procomun.educalab.es/es/system/files/posts/bb21b68c-b41e-4025-a98f-a98261ce655f/Adell_Castaneda_emergent.pdf
- Alonso, J. (2005). *Motivar en la escuela, motivar en la familia. Claves para el aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Anaya-Durand, A., y Anaya-Huertas, C. (2010). ¿Motivar para aprobar o para aprender? Estrategias de motivación del aprendizaje para los estudiantes. *Tecnología, Ciencia, Educación*, 1(25), 5-14. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=48215094002>

- Bernabeu, N., Escribano, E., y Rodríguez, P. (2020). *Lengua Castellana y Literatura. 1º de ESO*. Barcelona: Vicens Vives.
- Bisquerra, R. (Coord.). (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Bravo, R. (2016). *Lengua Castellana y Literatura. 2º de ESO. Aprende lo básico*. Barcelona: Casals.
- Carbonell, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa*. Barcelona: Octaedro. Obtenido de http://investigacionpedagogicaunam.weebly.com/uploads/1/0/8/8/10888154/pedagog%C3%8Cas_del_siglo_xxi_alternativas_para_la_innovaci%C3%B2n_educativa_-_jaume_carbonell_sebarroja_-_2015.pdf
- Cassany, D. (2021). *El arte de dar clase (según un lingüista)*. [Edición Digital]. Obtenido de <https://drive.google.com/file/d/1dEuow8CihitswCN9INUZntsXbu8VYH2O/view>
- CIDEFOP A.C. (2020). "Paisajes de Aprendizaje con Genially" – Mtra. Azahara Albuquerque Muro [Vídeo]. Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=iuLoCtxNVbU>
- Colomer, T. (1996). La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación. En C. Lomas (Coord.), *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria* (pp. 123-142). Barcelona: Horsori. Universitat de Barcelona, Instituto de Ciencias de la Educación. Obtenido de http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-didactica-de-la-literatura-temas-y-lineas-de-investigacion-e-innovacion/html/926cb127-44d0-45c4-aaca-09dbc8abea01_2.html
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 4(11), 227-268. doi: 10.1207/S15327965PLI1104_01
- Decreto 48/2015, de 14 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria (BOCM núm. 118, de 20 de mayo de 2015). Obtenido de https://www.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOCM/2015/05/20/BOCM-20150520-1.PDF
- Estevan, M, y Jover, G. (1997). El derecho a no leer. *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 94, 31-35. Obtenido de <https://prensahistorica.mcu.es/es/consulta/registro.do?control=BVPH20110078355>
- Fernández, R., Hernando, A., y Poyatos, M. (2018). *Paisajes de aprendizaje*. Obtenido de <https://www.comunidad.madrid/publicacion/ref/16416>

- FLACSO Argentina. (2019). *Webinar Cambio conceptual por María Rodríguez Moneo* [Vídeo]. Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=kNPkIGt6oWI>
- Fullan, M. & Langworthy, M. (2014). *A Rich Seam. How New Pedagogies Find Deep Learning*. London: Pearson. Obtenido de https://www.michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2014/01/3897.Rich_Seam_web.pdf
- García, L. (1994). ¿Por qué no sirve para nada la poesía? *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 63, 52-61. Obtenido de <https://prensahistorica.mcu.es/es/consulta/registro.do?id=1008304>
- Gilbert, I. (2005). *Motivar para aprender en el aula. Las siete claves de la motivación escolar*. Barcelona: Paidós.
- Gimeno, J. (2000). La educación obligatoria: una escolaridad igual para sujetos diferentes en una escuela común. En J. Gimeno, *La educación obligatoria: su sentido educativo y social* (pp. 68-95). Madrid: Ediciones Morata.
- González, J. (2017). *Propuesta de un taller para la mejora de la declamación de textos en Segundo Ciclo: un aprendizaje emocionante* (Trabajo Fin de Máster). Obtenido de E-Prints Complutense.
- Grupo SM. (s.f.). *Carpe diem*. En *Diccionario Clave-SM, [versión en línea]*. Obtenido de <http://clave.smdiccionarios.com/app.php>
- Grupo SM. (s.f.). *Tempus fugit*. En *Diccionario Clave-SM, [versión en línea]*. Obtenido de <http://clave.smdiccionarios.com/app.php>
- Hernando, A. (2015). *Viaje a la escuela del siglo XXI. Así trabajan los colegios más innovadores del mundo*. Obtenido de <https://www.fundaciontelefonica.com/cultura-digital/publicaciones/476/#close>
- Huertas, J. A., y Rodríguez, M. (2000). Motivación y cambio conceptual. *Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 26, 51-72. Obtenido de <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/7115>
- López, L. (2004). La motivación en el aula. *Pulso. Revista de Educación*, 27, 95-107. Obtenido de <https://revistas.cardenalcisneros.es/index.php/PULSO/article/view/39>
- Marina, J. A. (2011). *Los secretos de la motivación*. Barcelona: Ariel.
- Mato, P. (2017). *Proyecto educativo para el estudio de las tipologías textuales y la expresión escrita en 1º de la ESO: "El parque de atracciones del futuro"* (Trabajo Fin de Máster). Obtenido de E-Prints Complutense.
- Montanero, M. (2019). Métodos pedagógicos emergentes para un nuevo siglo. ¿Qué hay realmente de innovación? *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 1(31), 5-34. doi: 10.14201
- Olmedo, J. A. (2018, Septiembre 9). Evolución del tópico literario "locus amoenus": Garcilaso, Góngora y fray Luis de León. *El vuelo de la lechuza*. Obtenido de

<https://elvuelodelalechuza.com/2018/09/09/evolucion-del-topico-literario-locus-amoenus-garcilaso-gongora-y-fray-luis-de-leon/>

- Polo, S. (2020). *La gamificación en la enseñanza del diseño: una experiencia en segundo de bachillerato de artes para fomentar la motivación y la creatividad* (Trabajo Fin de Máster). Obtenido de E-Prints Complutense.
- Pujolàs, P., y Lago, J. R. (Coord.). (s.f.). *El programa CA/AC ("Cooperar para Aprender / Aprender a Cooperar") para enseñar a aprender en equipo. Implementación del aprendizaje cooperativo en el aula*. Obtenido de <https://www.elizalde.eus/wp-content/uploads/izapideak/CA-ACprograma.pdf>
- Radio Televisión Española. (2012). *Redes – De las inteligencias múltiples a la educación personalizada* [Vídeo]. Obtenido de <https://www.rtve.es/alacarta/videos/redes/redes-inteligencias-multiples-educacion-personalizada/1270216/>
- Real Academia Española. (s.f.). Literatura. En *Diccionario de la lengua española, 23ª ed., [versión 23.4 en línea]*. Obtenido de <https://dle.rae.es/literatura?m=form>
- Real Academia Española. (s.f.). Tópico. En *Diccionario de la lengua española, 23ª ed., [versión 23.4 en línea]*. Obtenido de <https://dle.rae.es/t%C3%B3pico?m=form>
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato (BOE núm. 3, de 3 de enero de 2015). Obtenido de <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37.pdf>
- Regueiro, B. (2014). Innovación y creatividad: enseñar literatura en el siglo XXI. *Humanidades Digitales: desafíos, logros y perspectivas de futuro. Janus, 1*, 383-393. Obtenido de <https://www.janusdigital.es/anexos/contribucion.htm?id=35>
- Reina, A. (Coord.). (2016). *Lengua Castellana y Literatura. 2º de ESO*. Barcelona: Casals.
- Rodríguez, M. (2009). Motivar para aprender en situaciones académicas. En A. Caballero, y G. Romero (Eds.), *La crisis de la escuela educadora* (pp. 207-242). Barcelona: Laertes. Obtenido de http://www.cca.org.mx/profesores/portal/files/congreso2011/RdzMoneo/2009_RodriguezMoneo_Motivar_aprender.pdf
- Rodríguez, M., y Rodríguez, C. (2000). La construcción del conocimiento y la motivación por aprender. *Psicología Educativa, 2*(6), 129-149. Obtenido de <https://journals.copmadrid.org/psed/art/076023edc9187cf1ac1f1163470e479a>

9. ANEXOS

Anexo 1: Presentación y enseñanza de los tópicos literarios en el libro de texto de 2º de ESO (editorial Casals)

https://drive.google.com/file/d/1OQFEZdCdlqihdPi5_x4WvbGqfg3IDqBZ/view

Anexo 2: Matriz del Paisaje de Aprendizaje “La estela del recuerdo”

https://drive.google.com/file/d/1Ux70sYo9BvvVP6M_R5mqSffMR-34TEY1/view

Anexo 3: Declaración de consentimiento informado

<https://drive.google.com/file/d/1mlzf2MVFBzFqK-Np22XE0-niiYw8820X/view>

Anexo 4: “Motivar para aprender: cuestionario de evaluación de la motivación escolar en el proceso de aprendizaje”

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSe2hmoYnwx2yN8yJNCBvMI6Kn-bGNPOM09Oygnagn8yPFoXdA/viewform?usp=sf_link

Anexo 5: Examen de los tópicos literarios de 2º de ESO

<https://drive.google.com/file/d/191hn0FZ5YxO6MVh1GA8Vfmp4URzGiC76/view>

Anexo 6: Reflexión metacognitiva de la aventura del aprendizaje (solo para el grupo experimental)

<https://drive.google.com/file/d/1UwRfi32f5Gd4rhndysrQMrJyt3Mqyhbd/view>

Anexo 7: Paisaje de Aprendizaje “La estela del recuerdo”

<https://view.genial.ly/6060c171de5a860d1223a60a/interactive-content-la-estela-del-recuerdo>

Anexo 8: Actividades que componen el Paisaje de Aprendizaje

1. Recordemos...

https://drive.google.com/file/d/12_Wye0JkijVcGQjdRk8hN7vA5CeaA5-Z/view

2. El entramado literario: temas y tópicos

https://drive.google.com/file/d/1ppoSKWJM3g2h9V2oEiL29S_xSxjhZUqo/view

3. Una historia, dos vidas

https://drive.google.com/file/d/1zia8Du0886vOK600fkpg6_V2XaS5z7Tm/view

4. La ventana del recuerdo

<https://drive.google.com/file/d/1GY82RarRyd8FbaPO40-Rwj03TeeCtuYB/view>

5. Dos paisajes

<https://drive.google.com/file/d/1bVXrCHC4uPbs7iusOv2MIXCnagx6BYao/view>

6. Las dos caras de la naturaleza

https://drive.google.com/file/d/1-umXlcmBjNTtpe5WNsmDrkZDdIG_Pc5U/view

7. Lectores de palabras (Opción A)

https://drive.google.com/file/d/1p1QUhH_IJGTUx-hFLGHORtH7SjukJ-a/view

8. Lectores de imágenes (Opción B)

https://drive.google.com/file/d/1zncX66_Pu5bNNbD4hpE8x76aoRQ0sXrn/view

9. Asómate a la ventana (Ampliación)

<https://drive.google.com/file/d/1dimAyGUjZTVY088sQUYtJmGQxzduWEj/view>

10. Adivina, adivinanza...

https://drive.google.com/file/d/1dS9WH_fy1ivg5AttwNTtG8Kz-iaYnwfN/view

11. "Cabe la vida entera en un soneto"

<https://drive.google.com/file/d/1GWiokAhLtfQeEWe4bD6LVmsPPSSISXh-/view>

12. *Tempus fugit...*

<https://drive.google.com/file/d/1soUZPhUjJ5zAMTOqllhaNwj4pog0Ejhx/view>

13. Un poema... (Opción A)

https://drive.google.com/file/d/1GHDHL03zyO_ryUMo11E4xspnszeY_xZ/view

14. ... y una canción (Opción B)

<https://drive.google.com/file/d/1RqQo8f8y5z0lrKU9ZzduMdpap57Uv5jh/view>

15. Los adioses (Ampliación)

<https://drive.google.com/file/d/1YZjihLbT9-yZiCjhTjymEANCYBoYv7Y9/view>

16. Dibujando el paso del tiempo

https://drive.google.com/file/d/1IY9cF1Nc_DsXz8JwuG9axf7H8qX8jGoj/view

17. *Carpe diem...*

<https://drive.google.com/file/d/1ArJgD0NyUtUtXrLzC5Q1HEQbJvns08zU/view>

18. El ayer, el hoy y el mañana

<https://drive.google.com/file/d/1EKv-Y3gMrOAABxzuPJ8wStLwtpJsA0S5/view>

19. ¡1440 euros! (Ampliación)

https://drive.google.com/file/d/1kPAaWX1AqzaSxH7_vddubMAJJKqJiFz/view

20. Los hilos de la memoria

https://drive.google.com/file/d/1ZTktXQnNEDBe2HQucNYWzEDQMg_iC0wu/view

21. Reflexión metacognitiva de la aventura del aprendizaje (solo para el grupo experimental)

<https://drive.google.com/file/d/1UwRfi32f5Gd4rhndysrQMrJyt3Mqyhbd/view>

Anexo 9: Diana de autoevaluación de la actividad “Dibujando el paso del tiempo” (solo para el grupo experimental)

<https://drive.google.com/file/d/12nfc7xnJV3P300nvmYgotyWI4pyJY01N/view>

Anexo 10: Rúbrica de evaluación de la actividad final “Los hilos de la memoria” (solo para el grupo experimental)

https://drive.google.com/file/d/1y_JDM_M9VdATQi-qIN9qZ--9zKtz4wZL/view

Anexo 11: Muestra de las reflexiones metacognitivas de la aventura del aprendizaje escritas por los alumnos del grupo experimental

https://drive.google.com/file/d/19Ub_gWtZx2APYFEFO1t9Z4YokfXnHcwU/view

Anexo 12: Diana de evaluación de la actividad “Adivina, adivinanza...” (solo para el grupo experimental)

<https://drive.google.com/file/d/1HTp3d-7ybfqNk-xtc4OH3Z4s0OzvOI2V/view>