

Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria y Bachillerato,  
Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas

Especialidad de Humanidades (Filosofía)

Curso 2023/24

Trabajo de Fin de Máster

## **Práctica Educativa de *Educación en Valores***

### ***Cívicos y Éticos***

Aprender jugando. Una oportunidad para el desarrollo autónomo del  
pensamiento crítico

Alumno: Álvaro Sánchez Mata

Tutora: Chaxiraxi Escuela Cruz

## Índice

1. Introducción: Una reflexión sobre la educación en valores y el cambio social .....	3
2. Análisis reflexivo y valoración crítica de la programación didáctica .....	9
2.1. Datos identificativos del centro .....	9
2.2. El Proyecto Educativo de Centro .....	12
2.3. Análisis de la programación anual .....	14
2.3.1. Descripción de la organización del documento .....	14
2.3.2. Análisis por apartados de la programación didáctica .....	16
2.3.3. Valoración del diseño de la programación didáctica .....	22
3. Programación anual.....	27
3.1. Justificación .....	27
3.2. Contextualización.....	27
3.3. Objetivos de etapa.....	28
3.4. Temporalización.....	29
3.5 Educación en valores.....	31
3.6. Orientaciones metodológicas .....	31
3.7. Atención a la diversidad .....	33
3.8. Evaluación .....	34
3.9. Plan de recuperación .....	35
3.10. Organización y descripción de las diferentes situaciones de aprendizaje .....	35
4. Situación de aprendizaje.....	49
5. Conclusiones .....	67
6. Referencias bibliográficas .....	69
7. Anexos .....	73

## **1. Introducción: Una reflexión sobre la educación en valores y el cambio social**

Este Trabajo de Fin de Máster presenta una propuesta de programación didáctica para la asignatura de *Educación en Valores Cívicos y Éticos*. El objetivo de la propuesta educativa es incidir en la necesidad del pensamiento crítico y la autonomía moral, y en la primacía del desarrollo de dichas habilidades frente a la transmisión de contenidos sustantivos concretos en la educación en valores.

Desde su inclusión en el sistema educativo español bajo el título de *Educación para la Ciudadanía*, la educación en valores democráticos ha sido objeto de polémica debido a la fuerte oposición de ciertos sectores conversadores. Uno de los sectores más movilizados en contra de *Educación para la Ciudadanía* fue la Iglesia Católica, que hasta ese momento había ostentado el monopolio de la educación en valores morales. Entendiendo la educación moral como un asunto *íntimo*, perteneciente al ámbito privado de la familia, la Iglesia denunció el control de la educación moral de la ciudadanía por parte del Estado como un gesto totalitario y logró movilizar a muchos padres y madres católicos para que trataran de acogerse al concepto jurídico de *objeción de conciencia* para impedir que sus hijos e hijas cursaran esta asignatura. Si bien un análisis de la naturaleza del Estado moderno como el realizado por Antonio Gramsci muestra que el Estado lleva tiempo asumiendo una función de educador en la medida en que ya no es solo un mecanismo coercitivo sino que también, mediante la incorporación de estratos de la sociedad civil como la propia escuela ha llegado a poseer un aparato hegemónico que le permite obtener el consenso activo de los gobernados en la dirección y organización de la sociedad las protestas ante la imposición estatal de una serie de valores puede plantear interrogantes que no deben ser ignorados: ¿Cómo deberíamos responder los docentes ante la exigencia de transmitir contenidos aptitudinales que buscan el mantenimiento de la hegemonía política actual?<sup>1</sup> ¿De qué manera deberíamos educar en valores morales y políticos? ¿Podemos, éticamente, limitarnos a transmitir los valores prescritos por el Estado, independiente de cuales sean estos o puedan serlo en el futuro?

---

<sup>1</sup> Por ejemplo, el currículo actual de Filosofía en 1º BACH aparece como un objetivo del octavo bloque competencial lo siguiente: el alumnado “conoce y asume de forma crítica y consecuente los ideales y valores relativos al proceso de integración europeo, la Constitución española de 1978...”

La respuesta que daría el propio Gramsci a estos interrogantes se condensa en el concepto de *intelectual orgánico*. Para Gramsci, el tipo de intelectual propio de las sociedades modernas no se corresponde ya con la figura del mero *especialista*; el intelectual de hoy, *orgánico*, suma al conocimiento especialista las funciones propias del político; es decir, funciones de organización de una clase en el sentido más amplio: productivo, administrativo y también cultural. Así, el intelectual orgánico no se preocupa solo por conocer y transmitir su conocimiento de manera desinteresada; su actividad intelectual está esencialmente vinculada a una determinada concepción del mundo que pretende difundir entre su propia clase para dotar a esta de una determinada dirección político-cultural; es, en este sentido, un *persuasor permanente*, un educador, un formador de conciencias. Por tanto, el intelectual orgánico no puede ser neutral: su trabajo organizativo ha de responder a un sistema de valores que o bien se alinea con la legalidad vigente y reproduce las formas de dominio preponderantes o busca romper con el orden establecido y conformar un nuevo bloque histórico.

Así, para Gramsci solo hay dos formas de educar en valores: transmitir los valores del orden político actual como hacen los intelectuales orgánicos de la burguesía o romper con ellos y transmitir una nueva concepción del mundo que permita a las clases subalternas salir del conformismo para construirse una personalidad propia. De acuerdo con Gramsci, la concepción del mundo de los gobernados se compone de una mezcla de elementos ideológicos impostados por la clase gobernante a través de sus intelectuales—mediante los que logran un consenso activo de los gobernantes con su propia dominación—y otros elementos pertenecientes a la baja cultura—es decir, al *folklore* o al *sentido común*—que, si bien es cierto que contienen elementos ideológicos de resistencia, lo hacen de manera disgregada y asistemática. Sostener una concepción del mundo de estas características lleva a los gobernados a comportarse como *hombres masa*, los conduce a la pasividad y al conformismo, delegando las funciones directivas de la sociedad en la clase gobernante. La educación, tal como la entiende Gramsci, ha de formar seres humanos íntegros, “con manos y cerebro”, tan versados en el conocimiento científico necesario para participar del complejo proceso productivo de la industria actual como capaces en los asuntos políticos. El principal fin de esta educación es, en definitiva, formar ciudadanos autónomos y críticos; gobernantes.

Por mi parte, comparto profundamente la idea de que el principal fin de la educación en valores democráticos ha de ser la de formar ciudadanos autónomos y críticos con

capacidad para gobernarse a sí mismos e intervenir en la vida política de la sociedad a la que pertenecen; sin embargo, disiento de las concepciones de Gramsci acerca del proceso de aprendizaje y de la relación entre docentes y alumnado. A mi juicio, las concepciones sostenidas por Gramsci a estos dos respectos muestran que en su pedagogía la autonomía es un fin, un objetivo, pero nunca un principio metodológico.

En lo que respecta a la relación profesorado-alumnado, Gramsci critica “la moderna concepción de la teoría y la práctica pedagógica, según la cual la relación entre el maestro y el alumno es una relación activa, de vínculos recíprocos”, entendiendo más bien las relaciones pedagógicas como relaciones de hegemonía. Sin embargo, podemos encontrar una reapropiación de la horizontalidad entre alumnado y profesorado para la pedagogía transformadora en la obra de bell hooks. La teoría—y práctica—pedagógica de hooks se construye en oposición al concepto—tomado de Paulo Freire—de *educación bancaria*. La educación bancaria es, para Freire, aquella en la que el conocimiento se entiende como un producto acabado y listo para ser depositado en el alumnado, que procede a almacenar ese depósito de conocimiento hasta que surja la oportunidad de utilizarlo en el futuro. Por tanto, este modelo educativo se caracteriza por una comunicación unidireccional y vertical en la que toda la información relevante está en manos del profesorado, que elige la información relevante para, simplemente, depositarla en la mente del alumnado. Gramsci comparte esta misma concepción, radicalmente moderna, del conocimiento: su pedagogía busca la unificación cultural de las clases subalternas a través de una enseñanza cuya potencia se desprende de la pretendida objetividad del conocimiento tanto histórico como científico. Frente a ello, la pedagogía de hooks tiene el centro la preocupación, característicamente posmoderna, por la multiculturalidad, y por su encaje dentro del aula.

Para hooks, integrar la multiculturalidad supone reconocer la voz de todas y cada una de las personas presente en un aula. Es por ello que esta autora nos invita a transformar el aula en una experiencia comunitaria de aprendizaje en la que todos puedan expresarse y escucharse mutuamente, repartiendo el peso del proceso educativo entre todos los que participan de él. De esta manera, la transmisión unidireccional de certezas se sustituye por la duda, la confrontación de opiniones y la apertura al diálogo y la aceptación de la presencia de sesgos en el conocimiento académico. Aceptar que cualquier forma posible de conocimiento está expuesta a sesgos cambia radicalmente la estructura de poder dentro del aula y conduce a la inclusión de diversas perspectivas y experiencias en el aula. La inclusión de las experiencias personales en el aula no solo contribuye a que se

cree un sentimiento de pertenencia a la comunidad de aprendizaje que favorece el clima de aula sino que permite vincular la teoría con lo vivido, dotando de significatividad a lo hablado en clase. Así, la actividad teórica, en la medida en que no está ya desligada de la experiencia personal, nos permite comprender y mitigar nuestro dolor, por lo que la figura del profesor—o, mejor dicho, de la comunidad de aprendizaje en su conjunto—aparece aquí como la de un *sanador*. Aquí encontramos el mayor punto de coincidencia con la pedagogía de Gramsci, cuya filosofía de la praxis no se reducía a una labor meramente interpretativa, sino que debía poseer un carácter *catártico* para las grandes masas, ofreciéndoles las herramientas necesarias para pasar del momento meramente económico al ético-político, constituyéndose como ciudadanos autónomos, gobernantes. Sin embargo, para bell hooks, a diferencia de Gramsci, no bastaba con cambiar los contenidos educativos para impartir contenido progresista o para visibilizar la desigualdad estructural inherente al sistema productivo capitalista; es necesario transformar la estructura de los procesos educativos, creando nuevos procesos de enseñanza activos y horizontales que busquen generar responsabilidad y desarrollar el pensamiento crítico del alumnado como práctica de la libertad. Las ideas pedagógicas de bell hooks pueden leerse en una colección de ensayos titulada *Enseñar a transgredir*. La elección de este infinitivo me parece enormemente acertada y reveladora: no se trata tanto de enseñar acerca de un contenido sustantivo—la trasgresión—o de imponer elementos ideológicos adjetivados—ideas transgresoras—, como ocurre en la pedagogía gramsciana que prescribe una búsqueda de unidad cultural que ha de ser dirigida por el partido de la clase obrera, sino de enseñar el verbo, la acción; es decir, se trata de enseñar una habilidad, la de transgredir cualquier límite a nuestra libertad que se nos presente.

Por otra parte, la concepción moderna del conocimiento lleva a Gramsci a sostener una visión *dirigista* del proceso de adquisición del aprendizaje, lo que se desprende de su consideración, de la espontaneidad e individualidad del niño como mera reproducción social. En su discusión con la pedagogía liberal de la época, Gramsci habla en contra de las metodologías activas, reivindicando la necesidad e importancia de la disciplina frente a la que entiende como falsa promesa de libertad de la espontaneidad del alumno. Para Gramsci, la disciplina es la que conduce a la libertad, pues la espontaneidad, aun cuando aparezca como individualidad, no puede ser otra cosa que reproducción de lo ya existente en la medida en que la conciencia del niño “es el reflejo de la fracción de la sociedad civil la que el niño participa, de las relaciones sociales en que liga la familia, el

vecindario, el poblado, etc”<sup>2</sup>. Esta concepción de la espontaneidad del niño como mera reproducción ideológica parece inconsistente con la propia teoría gramsciana según la que la existencia de diferentes concepciones del mundo y del momento histórico presente se derivan de la estratificación social, al menos si entendemos que el niño, precisamente en tanto que niño, se encuentra en una posición diametralmente opuesta a la de sus padres y demás adultos de su entorno, estando estas relaciones mediadas por el conflicto intergeneracional y, además—aunque esto no puede reprocharse a Gramsci por obvias razones cronológicas—ignora las posibilidades emancipatorias descubiertas por Derrida en la iteración.<sup>3</sup>

Así, en lo que se refiere al proceso de adquisición del aprendizaje me encuentro más próximo a una visión empirista como la sostenida por Freinet, firme defensor de la democracia en la escuela, para quien “la vía normal de la adquisición no es de ningún modo la observación, la explicación y la demostración (que constituyen el proceso esencial de la escuela), sino el tanteo experimental, procedimiento natural y universal”.<sup>4</sup> Una excelente forma de permitir que el alumnado puede aprender mediante el tanteo experimental es el juego. Y es que “el juego es—según María Couso—la forma instintiva en que, como especie biológica, como *Homo Sapiens*, aprendemos cosas nuevas y experimentamos con nuestro entorno de manera relativamente segura y controlada. Jugar es sinónimo de aprender de las experiencias”.<sup>5</sup> Pero el juego no solo nos permite recrear realidades existentes, sino también instituir otras nuevas. Esto ocurre en cualquier juego al respecto de ciertos contenidos procedimentales: los juegos de mesa, por ejemplo, enseñan habilidades sociales básicas—y, sin embargo, ausentes en gran parte de la vida social de niños y adultos—como respetar los turnos, aprender a negociar, moverse dentro de reglas o respetar los tiempos y derechos de los demás. Este mismo principio puede usarse para enseñar contenidos sustantivos, o contenidos que dentro del juego son procedimentales pero que están axiológicamente cargados; es decir, puede utilizarse para implementar nuevas formas de relacionarse en el aula en las que estén implícitos los valores que queremos transmitir al alumnado, como el respeto, la igualdad o la empatía. El juego, en definitiva, permite al alumnado afrontar situaciones a la vez reales y ficticias en las que poner a prueba su capacidad de juicio

---

<sup>2</sup> Gramsci, A. (1975). *Los intelectuales y la organización de la cultura*, p. 117.

<sup>3</sup> Cfr. Derrida, J. (2018). *Limited Inc.*

<sup>4</sup> Freinet, C. (1996). *Las invariantes pedagógicas*.

<sup>5</sup> Couso, M. (2023). *Cerebro, infancia y juego*, p. 11.

moral y de pensamiento crítico, aprendiendo por sí mismos a transgredir los convencionalismos sociales y formarse opiniones propias acerca de asuntos éticos y políticos. En respuesta al interrogante planteado al principio de esta reflexión debo decir, desde una profunda convicción, que, como docentes, no debemos, ni podemos, más que orientar este proceso y confiar en que el alumnado llegará por sí mismo a las conclusiones que consideramos deseables.<sup>6</sup>

Es por ello que, recogiendo el imperativo gramsciano de formar gobernantes, pero entendiendo la autonomía no como una característica de un estado madurativo superior a la que se llega a través de la disciplina y el trabajo depositado en la adquisición de otras habilidades, sino como una capacidad que, al igual que cualquier otra, solo se adquiere y perfecciona poniéndola en práctica, trataré de crear, una programación que tenga como objetivo el desarrollo del pensamiento crítico y la autonomía moral del alumnado. Para ello, se partirá del análisis de la programación didáctica actual de mi centro de prácticas, el IES San Benito, análisis del que se desprende que los principales problemas en la impartición de la asignatura son el carácter excesivamente academicista de las actitudes propuestas y la baja motivación que estas despiertan entre el alumnado, tratando de resolver ambos problemas mediante la construcción de un clima de aula afectivo y democrático que favorezca el trabajo cooperativo en el marco de procesos de enseñanza activos, dentro de los cuales se concederá una importante presencia a las experiencias lúdicas bajo la convicción de que el juego es la mejor manera de poner en práctica en el aula la democracia del mañana.

---

<sup>6</sup> Así lo recomienda también Jesús Pichel en el capítulo dedicado a la Didáctica de Educación para la ciudadanía y los derechos humanos (2010) en el manual de *Didáctica de la Filosofía (LOE)* autorizado por el Ministerio del Interior: Pichel entiende que el alumnado se encuentra en un punto de desarrollo madurativo en el que “probablemente no puedan cambiar sus juicios sobre la realidad en este curso”, por lo que “es importante que nosotros, los docentes, evitemos forzar alguna conclusión y, menos aún, la impongamos: se trata de plantear problemas y reflexionar sobre sus orígenes, sus consecuencias y sus posibles soluciones” (p. 151).



## 2. Análisis reflexivo y valoración crítica de la programación didáctica

En este apartado se llevará a cabo un análisis reflexivo y contextualizado de la programación didáctica de Educación en Valores Cívicos y Éticos de Primero de Educación Secundaria Obligatoria del I.E.S San Benito, centro educativo en el que he realizado mis prácticas externas. En este apartado se atenderá, además de a los datos recogidos por mi propia observación en el centro, a lo que se dice en la Programación General Anual y el Proyecto Educativo de Centro acerca del contexto sociológico del centro y de su alumnado.

### 2.1. Datos identificativos del centro

DATOS DEL CENTRO	
DENOMINACIÓN	I.E.S San Benito
DIRECCIÓN	Calle Leopoldo de la Rosa Olivera, 1, 38206, San Cristóbal de La Laguna, Santa Cruz de Tenerife
TELÉFONO	922 47 39 50
CORREO ELECTRÓNICO	38008675@gobiernodecanarias.org
PÁGINA WEB	<a href="http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/edublog/iessanbenito/">www3.gobiernodecanarias.org/medusa/edublog/iessanbenito/</a>
TITULARIDAD	Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias
OFERTA DE ENSEÑANZAS	Educación Secundaria Obligatoria, Ciclo Formativo de Grado Básico en Informática y Comunicaciones, Bachillerato en las modalidades General, de Humanidades y Ciencias Sociales y de Ciencias y Tecnologías
HORARIO	Lunes a viernes de 8:15 a 14:15
TURNOS	Mañana

El I.E.S. San Benito está ubicado en la zona norte de la isla de Tenerife, más concretamente en el barrio de San Benito, situado en el extremo oeste del casco urbano de la ciudad de San Cristóbal de La Laguna. Este barrio es una de las múltiples zonas residenciales periféricas al casco antiguo y centro de ciudad de La Laguna de densidad poblacional media-baja y una población predominantemente obrera.

El centro se encuentra en una zona urbana, rodeado tanto de viviendas y residencias particulares como de negocios de diversa índole. El aspecto positivo de esta ubicación es que ofrece una magnífica conexión a través del transporte público con varios centros poblacionales cercanos, por lo que el I.E.S. San Benito recibe alumnado de otros municipios cercanos como El Rosario, Tacoronte o, incluso, El Sauzal. El centro limita al norte con el CIFP La Laguna, otro centro educativo en el que anteriormente se impartió también Educación Secundaria bajo el nombre de IES La Laguna hasta su conversión en Centro Integrado de Formación Profesional en el curso 2016-2017, y tiene en la acera de enfrente el Complejo Deportivo San Benito, en el que suelen realizarse, por ejemplo, las actividades de Educación Física que requieren de una piscina.

Para este curso 2023-24, el I.E.S San Benito cuenta con una plantilla de 70 docentes que ofrece enseñanzas en ESO, Bachillerato y FPB en Informática y Comunicaciones. En cuanto a la vertebración pedagógica, el Consejo Escolar es el principal órgano colegiado del centro. Este Consejo Escolar está formado por la Dirección, la Jefatura de Estudios, la Vicedirección y los Representantes de padres, de alumnado, de profesorado y de Administración y Servicios. Además de este Consejo Escolar, el organigrama del centro reconoce otros órganos colegiados, como el Claustro de Profesores, la Comisión de Coordinación Pedagógica, el Departamento de Orientación, el Departamento de Actividades Extraescolares o la Comisión Económica, de reciente implantación.

En cuanto al alumnado, el I.E.S. San Benito contó en este curso 2023-24 con un total de 572 alumnos divididos en 27 grupos. Cabe destacar que estos datos suponen que el centro actualmente opera por encima de su capacidad, ya que sus instalaciones en principio cuentan con capacidad para albergar un máximo de 25 grupos, por lo que actualmente se están utilizando como aulas de clases otros espacios tales como laboratorios o bibliotecas. La previsión de matrícula para el curso 2024-25, sin embargo, indica un descenso en el alumnado matriculado que podría volver a situar al

I.E.S San Benito dentro de sus límites estructurales en cuanto a la cantidad de alumnado a la que da servicio.

El nivel socioeconómico de los habitantes del municipio de La Laguna es dispar, contando con un centro urbano principalmente habitado por estudiantes universitarios, profesionales liberales o funcionarios del Estado con un nivel adquisitivo medio-alto y unas periferias predominantemente obreras. En el cómputo general, los datos publicados por el Observatorio Canario de Empleo reflejan que en febrero de este año el porcentaje de desempleo era del 17,94 %, lo que sitúa a La Laguna como el tercer municipio con mayor tasa de desempleo de la isla, solo por detrás de Santa Cruz y La Orotava. Otro posible foco de situaciones de marginalidad tiene que ver con la posición geográfica de Canarias, que la convierte en el primer paso de la ruta migratoria desde África hacia Europa. En este sentido, cabe recordar que La Laguna es un municipio colindante al Campamento de Las Raíces situado en La Esperanza.

Así, la desigualdad económica que se da dentro del municipio de La Laguna sumada a la diversidad en la procedencia geográfica del alumnado del I.E.S. San Benito hacen que en este centro conviva alumnado de diferente perfil: muchas de las familias del alumnado del IES San Benito tienen un nivel socioeconómico bajo, mientras que otras pertenecen a un contexto socioeconómico medio-alto, lo que permite a este sector del alumnado disponer de una amplia oferta cultural y educativa al margen de la recibida en el Centro. Así, es habitual que esta parte del alumnado disponga de la posibilidad de ampliar su formación por la tarde en escuelas de música, academias en las que reciben clases de refuerzo o en federaciones deportivas. Por último, un tercer sector del alumnado, que suele el ser que más dificultades académicas presenta, es el compuesto por aquello/as alumno/as que provienen de casas de acogida o de los centros-recursos para la atención y acogida de personas migrantes que hay en el municipio. Estos últimos suelen proceder del África Subsahariana y Magrebí, por lo que, de manera general, cuentan con un nivel de conocimiento de la lengua española muy bajo, lo que dificulta su adaptación al sistema de educación y lastra su aprendizaje.

## 2.2. El Proyecto Educativo de Centro

El Proyecto Educativo de Centro (PEC) del I.E.S. San Benito fue actualizado el pasado mes de abril para reflejar los objetivos y estadísticas propios de este curso 2023/24. En él, se describen adecuadamente el entorno geográfico y el contexto sociocultural del centro, así como sus características estructurales, tanto aquellas relacionadas con infraestructuras y dotaciones materiales como las relacionadas con las dotaciones y recursos humanos, además de establecer la vertebración pedagógica y organizativa del centro. Incluye, además, cuatro anexos dedicados respectivamente al Plan de Convivencia (Protocolo de acompañamiento del alumnado Trans), al Plan de Competencia Comunicativa (Plan léxico-ortográfico), al Plan de Integración de las Tecnologías de la Información (Plan Digital de Centro) y al Plan de Adaptación e Inclusión del Alumnado Migrante, incluido este mismo curso debido al aumento de la matrícula de alumnado migrante no castellanoparlante en el centro.

En el PEC del I.E.S San Benito figuran los siguientes planes y programas de centro:

- **Plan de Acción Tutorial:** Pretende organizar y coordinar la acción tutorial con el fin de establecer estrategias que propicien el desarrollo integral del alumnado, apostando por un enfoque dual en el que la acción tutorial se entiende tanto a nivel grupal como individual y en el que se parte de las demandas de los grupos manifestadas por los tutores y tutoras en las diversas reuniones.
- **Plan de Atención a la Diversidad:** Pretende garantizar la consecución de los objetivos y la adquisición de las competencias en la enseñanza básica y obligatoria y, en consecuencia, la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, ofreciendo una educación igualitaria, de calidad y éxito para todos los alumnos y las alumnas. Se parte de un principio de inclusión en virtud del que se entiende la atención a la diversidad como educación en el respeto a las características de cada individuo, sabiendo que sus motivaciones, intereses, capacidades, etc., influyen decisivamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- **Plan de Convivencia:** Establece el ejercicio y el respeto de los derechos y deberes de los miembros de la comunidad educativa. En él se incluyen procedimientos que tienden a la prevención y resolución pacífica de los conflictos, a lograr la conciliación y la reparación, así como las directrices para asumir compromisos educativos para la convivencia. Este curso se ha

incluido dentro de este Plan de Convivencia un **Protocolo de Acompañamiento al Alumnado Trans.**

- **Plan de Competencia Comunicativa:** El I.E.S. San Benito cuenta con dos planes diferenciados en el ámbito de mejora de la comunicación lingüística: por un lado, el **Plan Lector**, que pretende fomentar el hábito de lectura , y, por otro lado, el **Plan de Actuación Léxico-Ortográfica**, que busca educar al alumnado en la importancia de la correcta escritura.
- **Plan de Integración de las TICs:** Recoge todos los aspectos organizativos que permiten poner en práctica el compromiso del centro con la educación digital integral del alumnado. Incluye un **Plan Digital de Centro**, en el que establecen como objetivos, entre otros, la promoción del uso seguro y responsable de internet o el impulso de procesos de evaluación a través de herramientas digitales.
- **Plan de Adaptación e Inclusión del Alumnado Migrante:** Surge debido al aumento de matrícula de alumnado migrante no castellanoparlante. Establece como principales objetivos la superación de la barrera idiomática, la inclusión efectiva de este alumnado en el día a día de la comunidad educativa y el favorecimiento del contacto intercultural.
- **Programa esTEla:** Se trata de un programa de Transición Educativa vinculado al Plan de Transición de Distrito. Su principal función es la potencia el trabajo coordinado de los distintos centros que pertenecen a un mismo distrito escolar para lograr acuerdos organizativos, curriculares y metodológicos que favorezcan la coherencia educativa y, por tanto, faciliten la transición entre etapas educativas.
- **Programa AICLE:** El programa Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras funciona en el I.E.S. San Benito desde el curso 2018-19 y, actualmente, se encuentra generalizado en los tres primeros curso de la ESO desde las materias de Educación Física, Tecnología y Física y Química, bajo la coordinación del Departamento de Inglés.
- **RED CANARIAS-InnovAS:** Se trata de un proyecto de la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias que pone a disposición de los centros educativos no universitarios de Canarias la participación en redes de innovación divididas por ejes temáticos. En este curso 2023-24, el I.E.S. San Benito ha participado de las redes vinculadas a los siguientes ejes temáticos:

- Promoción de la Salud y la Educación Emocional
  - Educación Ambiental y Sostenibilidad
  - Igualdad y Educación Afectivo Sexual y de Género
  - Comunicación Lingüística, Bibliotecas y Radios Escolares
  - Cooperación para el desarrollo y la solidaridad
  - Patrimonio Social, Cultural e Histórico de Canarias
  - Arte y Acción Cultural
- **Proyectos de centro:**
- Periódico escolar *Pasillos*
  - Radio escolar
  - Jardín Botánico y las aulas en la naturaleza como recurso didáctico
  - *El Español como Puente*
  - *Yo Quiero Aprobar Mates*
  - Proyecto multilateral ERASMUS+
  - Centro referente de UNICEF en Derechos de la Infancia y Ciudadanía Global

## **2.3. Análisis de la programación anual**

### **2.3.1. Descripción de la organización del documento**

La programación anual para la asignatura de Educación en Valores Cívicos y Éticos para el curso 2023/24 ha sido elaborado por los tres miembros actuales del Departamento de Filosofía del I.E.S San Benito: Francisco de la Santa Cruz, Fátima Cuesta y Carlos Rubio. Se trata de un documento extenso—en torno a las 40 páginas—en el que se parte, por un lado, de un análisis de los objetivos educativos planteados para la asignatura en términos de adquisición competencial, y, por otro, de un análisis del contexto del centro y los resultados extraídos de la memoria final del curso pasado, de tal manera que se pretende adecuar el proceso de enseñanza-aprendizaje a la realidad del centro y del alumnado concreto con el que se cuenta este año. Así, esta programación didáctica recoge las principales dificultades encontradas por el profesorado que impartió esta asignatura el pasado curso así como otras consideraciones generales que aplican al centro en su conjunto. A ello ha de sumarse el análisis detallado

de las necesidades educativas específicas que aparecen en cada uno de los grupos con los que se cuenta este año, que ha sido elaborado a partir de la evaluación inicial de la realidad de aula por parte del profesorado y las reuniones interetapas de las que participan todos los miembros del Departamento. La finalidad de este análisis es la de lograr el máximo nivel de adquisición competencial posible para cada alumno/a, por lo que se dice en la programación didáctica que esta asignatura supone una práctica pedagógica acorde con el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA).

Una vez finalizado este análisis de las necesidades y obstáculos que presenta esta asignatura, se pasa a un extenso apartado de justificación que ocupa la mayor parte del documento. En este apartado se especifica el marco legal en el que se desarrolla la asignatura, los principios metodológicos a los que se ha ajustado la programación, los modelos metodológicos o principios generales de actuación a los que deberá atenerse el profesorado durante su práctica docente en esta asignatura—además de otras estrategias familiares a la materia que deberán utilizarse—, los tipos de agrupamientos en los que se deberá desarrollar el trabajo del alumnado, los recursos con los que se cuenta y las actividades complementarias y extraescolares previstas para este curso. Este apartado de justificación incluye, además, un extenso subapartado dedicado a la Atención a la Diversidad en el que se individualiza el análisis de cada alumno/a que presenta algún tipo de necesidad educativa específica y se proponen adaptaciones o líneas de trabajo generales que permitan su adecuada integración en la clase. Finalmente los últimos subapartados de esta justificación se ocupan, respectivamente, de la evaluación—estableciendo los instrumentos y productos de evaluación que se tendrán en cuenta—y de las estrategias para el refuerzo y planes de recuperación.

El tercer punto de la programación didáctica—mucho más breve—está dedicado a la concreción de los objetivos de etapa que se desarrollarán durante la asignatura. Por último, se establecen los fundamentos curriculares y metodológicos de las distintas situaciones de aprendizaje que componen la asignatura. Estos fundamentos se recogen en las tablas tipo diseñadas por la Consejería de Educación, en las que se especifican las competencias específicas, criterios de evaluación y saberes básicos impartidos en cada situación de aprendizaje, además de ofrecer una descripción de la situación de aprendizaje y detallar las técnicas, herramientas e instrumentos que se utilizarán para la evaluación de la asignatura, además de los principios metodológicos y los tipos de agrupamientos que estructurarán el trabajo del alumnado.

### **2.3.2. Análisis por apartados de la programación didáctica**

#### **Punto de partida y Justificación inicial**

Esta programación didáctica ha sido desarrollada en torno al marco legal fijado por el Decreto 30/2023, de 16 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias. Se cita dicho decreto para declarar la incorporación “entre los principios y fines de la educación el cumplimiento efectivo de los derechos de la infancia según lo establecido en la Convención sobre los Derechos del Niño de Naciones Unidas, la inclusión educativa y la aplicación de los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje”. En este sentido, se entiende en esta programación didáctica que el DUA “es un marco que aborda el principal obstáculo para promover aprendices expertos en los entornos de enseñanza: los currículos inflexibles y rígidos idénticos para todo el mundo”. Así, se resalta como primer principio metodológico el carácter abierto y flexible de la propia programación, de la que se dice que será susceptible de cambios a lo largo de todo el curso escolar.

En cuanto a la contribución de la materia a la adquisición de las competencias, se dice que Educación en Valores Cívicos y Éticos es una asignatura que, por su propia naturaleza, contribuye a una adquisición significativa de muchas de las competencias. En este apartado se nombran las ocho competencias clave reconocidas por el Ministerio de Educación, aunque el tratamiento recibido en esta parte inicial del documento ya permite vislumbrar aquellas competencias que tendrán un peso más acentuado en la estructuración del proceso de enseñanza-aprendizaje. El análisis curricular realizado por los autores de este documento les lleva a afirmar que el currículo de la asignatura destaca en primer lugar la Competencia Lingüística (CCL), lo que les lleva a destacar especialmente un aspecto recogido en el currículo y relacionado con dicha competencia: el uso del diálogo como herramienta primordial para la convivencia, la resolución de conflictos y el desarrollo de las capacidades afectivas. Otras competencias tratadas con detenimiento en este apartado son la Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería (STEAM)—a la que esta asignatura contribuiría aportando una “visión crítica del desarrollo científico-técnico y una mirada interesada en los valores de la ciencia”—la Competencia Digital (CD) o la Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA) y la Competencia Ciudadana (CC), de las que se dice que están especialmente vinculadas a los contenidos de la asignatura referentes a



“la construcción de la propia identidad y la importancia de los procesos de socialización”.

Por último, debemos detenernos en el análisis del contexto educativo real en el que se impartirá la asignatura, realizado en estos primeros apartados de la programación didáctica. El apartado relativo al contexto de centro comienza citando el Real Decreto 1117/1980 de 3 de mayo (BOE de 13 de junio) por el que fue creado como Instituto de Bachillerato (I.B.) el actual I.E.S. San Benito. Con respecto a este centro, dependiente de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias, se dice que está situado en el área metropolitana Santa Cruz-La Laguna, que en él convergen alumnos y alumnas de distintas procedencias sociales y que actualmente recibe alumnado inmigrante principalmente procedente del África Subsahariana y Magrebí, destacando esto último como una oportunidad para la convivencia que entronca perfectamente con los valores de la asignatura. En cuanto al alumnado específico de esta asignatura, se dice, atendiendo a la Memoria Final del curso pasado, que el 75,4% tuvo una evaluación positiva, destacando además que buena parte del alumnado suspenso es absentista. Se citan conclusiones alcanzadas con respecto a esta asignatura por el profesorado en esta Memoria Final del Departamento de Filosofía: todas ellas son positivas, destacando como único aspecto negativo la confluencia de alumnado disruptivo en algunos grupos. Atendiendo al Análisis de la Realidad del Aula realizado en el apartado 1.4 de esta programación didáctica, podemos ver cómo de los tres grupos en los que se imparte la asignatura se destaca la presencia de alumnado repetidor, del que se dice que entre este tipo de alumnado se encuentran líderes negativos que hay que controlar debidamente, o de alumnado con otro tipo de dificultades (en 1º C se refiere la presencia de tres personas INTARSE y un alumno ECOPHE). El grupo más *difícil* parece ser 1º A, en el que se trabajan normas básicas de convivencia. Volviendo al nivel de análisis general de la asignatura, las principales dificultades encontradas fueron las siguientes: 1. Escasa participación e implicación del alumnado en su proceso de aprendizaje; 2. Pasividad en el aula, escasa participación e implicación del alumnado en su proceso de aprendizaje; 3. Carencia de hábitos de estudio, que se manifiesta en la ejecución de las pruebas escritas. La propuesta de mejora establecida para intentar socavar estas dificultades es la de mantener el seguimiento diario de trabajo, tareas y de la actitud en el aula.

## **Orientaciones metodológicas**

Como habíamos dicho anteriormente, el primer principio metodológico seguido aquí es el carácter abierto y flexible de la propia programación, en consonancia con un aprendizaje individualizado y basado en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Así, se trata de una programación didáctica comprometida con la inclusión y la atención a la diversidad. En este sentido, se dice también que “la naturaleza de la materia permite trabajar la atención a la diversidad con cierta facilidad pues algunos criterios de evaluación pueden amoldarse a las características distintivas del alumnado potenciando especialmente la competencia CPSAA”.

A pesar del carácter abierto y flexible que se le ha querido dar a esta programación didáctica, en ella podemos encontrar varios listados de recomendaciones u orientaciones de carácter metodológico.

En primer lugar, podemos encontrar esta serie de *principios metodológicos*:

1. La idea del docente como facilitador y promotor del desarrollo competencial.
2. Unos métodos enfocados a la realización de tareas o situaciones-problema que el alumnado debe resolver haciendo uso de los distintos tipos de conocimiento, destrezas, actitudes y valores.
3. La necesaria preocupación por atender la diversidad.
4. El respeto por los distintos ritmos y estilos de aprendizaje en el trabajo individual y cooperativo.
5. La consideración del nivel competencial inicial del alumnado (Perfil de salida)
6. La autonomía necesaria del alumnado.
7. La insistencia en el trabajo cooperativo para fundamentar unas metodologías activas.
8. El uso de las TIC y el porfolio.

Más adelante, en el apartado 2.1 dedicado a los modelos metodológicos, se refiere la siguiente lista como una síntesis de “estrategias, técnicas y propuestas metodológicas en varios principales generales de actuación”:

1. El alumnado debe convertirse en protagonista y agente de su propio proceso de aprendizaje.

2. La metodología habrá de basarse en la equidad y en la calidad procurando el éxito de una manera inclusiva e igualmente habrá de permitir una organización flexible y una atención individualizada.
3. Se pretende diversificar los contenidos y las estrategias didácticas, usar metodologías innovadoras que incluyan las últimas aplicaciones, recursos, blogs, etc. Basadas en las TIC, etc.
4. Aprendizaje cooperativo. Se pretende estimular el trabajo cooperativo. El aprendizaje cooperativo constituye un modelo que potencia las posibilidades de desarrollo competencial del alumnado, ya que invita a que se responsabilicen todos los miembros del grupo en la consecución de los objetivos comunes propuestos en las diferentes tareas y situaciones de aprendizaje.

Por último, se reconocen, de manera separada, una serie de “estrategias familiares a la materia” que deberán utilizarse para respetar los principios arriba descritos. La lista de estrategias familiares a la materia es la siguiente:

1. El debate, procedimiento de larga tradición filosófica.
2. El debate socrático, fundamento del modelo constructivista.
3. El método Lipman donde las preguntas surgen de los propios alumnos y son estos los que tienen que procurar la información necesaria para la discusión.
4. Las que podríamos denominar en conjunto de introducción a la comprensión e interpretación (hermenéutica) de textos o fragmentos de vídeo.
5. Vídeo-tareas.

## **Evaluación**

El sistema de evaluación de esta asignatura ha sido desarrollado atendiendo al Decreto 30/2023, de 16 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias. La programación didáctica de esta asignatura destaca el artículo 9 de dicho decreto, en el que se establece el derecho del alumno a una evaluación objetiva estableciendo “los oportunos procedimientos que atenderán al carácter continuo, formativo e integrador de la evaluación, en el caso de la ESO”. Por otra parte, se cita también la Orden de 24 de mayo de 2022, por la que se regulan la evaluación y la promoción del alumnado que cursa la Educación Primaria, así como la evaluación, la

promoción y la titulación en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato hasta la implantación de las modificaciones introducidas por la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, en la Comunidad Autónoma de Canarias. Esta programación didáctica recoge algunos elementos que dicha Orden establece como fundamentales; a saber: el lugar central del análisis del nivel competencial, la necesaria autoevaluación del profesorado y las medidas de refuerzo. Se trata, por tanto, de una evaluación competencial, formativa, integral y continua, que tiene el fin de “mejorar la trazabilidad y alineamiento de todos los elementos del proceso E-A [enseñanza-aprendizaje] para la consecución de los aprendizajes requeridos”.

Esta programación didáctica reconoce los tres tipos de evaluación según agente existentes: heteroevaluación, autoevaluación y coevaluación. Por otra parte, se establece la utilización de las siguientes herramientas de evaluación:

- Dentro de las técnicas de observación sistemática, se podrán utilizar el registro anecdótico, el registro descriptivo y el diario de clase del profesor.
- Dentro de las técnicas de encuestación se utilizarán cuestionarios.
- Dentro de las técnicas de análisis de documentos, producciones y artefactos, se opta por la construcción de rúbricas y/o escalas de valoración.

En cuanto a los instrumentos de evaluación, esta programación reconoce cuatro tipos distintos de ellos: productos escritos, productos de presentación, productos tecnológicos, y productos de un cuarto tipo indiferenciado. Sin embargo, queda establecido que de entre estas cuatro categorías de productos cada docente deberá escoger unos pocos—al menos dos por evaluación—para utilizarlos como instrumentos de evaluación. Por último, remarcando una vez más el carácter abierto y flexible de esta programación, se dice que “los instrumentos de evaluación previstos así como la puntuación asignada pueden variar en función de las características del alumnado, la temporalización necesaria para un proceso E-A significativo u otras, si así lo estimase el profesor atendiendo a una mejor manera de analizar el desarrollo competencial del alumnado”.

## **Estrategias para el refuerzo y planes de recuperación**

El objetivo principal de las estrategias para el refuerzo y los planes de recuperación de esta asignatura es el de intentar no dejar a nadie atrás. Para ello, se reconocen en esta programación didáctica dos tipos de medidas de recuperación: por una parte, aquellas medidas que se dirigen a lograr una integración del alumnado en la dinámica de trabajo y, por otra, una recuperación en relación a los contenidos. De esta manera, se opta por el diseño de un plan individualizado parcial de recuperación de la materia para cada alumno/a suspenso/a. En este plan individualizado se incluirán las acciones necesarias para la recuperación, se incluirán los Criterios de Evaluación y el grado de impartición de tales criterios (total, parcialmente o no impartido) junto con la indicación de la superación o no de los mismos por parte del alumno o alumna. Estos planes de recuperación individualizados pueden incluir la entrega de productos evaluables o la realización de pruebas objetivas, de tal manera que, como habíamos dicho, se puede recuperar la materia o bien integrándose en la dinámica de trabajo o bien llevando a cabo una recuperación en relación a los contenidos. Una última opción es la evaluación continua del criterio, por la que se volverá a trabajar, repasar y reforzar el criterio en la siguiente evaluación, de tal manera que es posible recuperar estos criterios por medio de las pruebas objetivas o productos de evaluación que se propongan en la siguiente evaluación.

Haciendo hincapié nuevamente en la flexibilidad de esta programación didáctica, se dice que la “generalidad de los criterios puede aprovecharse para adecuar los objetivos contenidos en los mismos a las características concretas del alumnado”. Sin embargo, se establecen unos mínimos que deben cumplirse para que el alumnado pueda recuperar la asistencia. La lista de mínimos es la siguiente:

1. La asistencia y participación interesada en todas las actividades propuestas. Esto quiere decir que la ausencia injustificada del alumnado supondrá una merma en la calificación pero también supondrá una merma importante en la misma la actitud pasiva, obstruccionista y/o que suponga un menosprecio de la dignidad y el trabajo de los compañeros y/o el profesor.
2. El buen uso y cuidado del material u otros objetos que se encuentren en el aula o que sean entregados por el profesor.

3. La entrega de todos y cada uno de los materiales de trabajo propuesto—sea en la forma del cuaderno del alumno, en la forma de ficha de trabajo individual o cooperativo, control escrito y/o en la forma de soporte de presentación digital.
4. La adecuación de los trabajos presentados a los criterios de presentación de trabajos establecidos por el profesor de la materia y que atienden a la extensión, forma, limpieza y niveles de corrección ortográficos y sintácticos, así como a la estructura y contenido.

El Anexo 1 de esta programación didáctica contiene el modelo de Plan de Recuperación y Refuerzo que cada docente deberá entregar al alumnado suspenso.

### **2.3.3. Valoración del diseño de la programación didáctica**

Esta programación didáctica está bien amparada en el marco legal actual, parte de una organización de los contenidos adecuada y recoge todos los puntos necesarios. Sin embargo, en ocasiones lo hace de manera imprecisa, poco extensa o simplemente *abierta*, incluso en apartados tan relevantes como el de la evaluación.

Esto, sin duda, se explica por la intención, declarada en distintos lugares a lo largo de toda la programación didáctica, de construir un documento abierto y flexible en oposición a los currículos rígidos e idénticos para todo el alumnado. Los autores de esta programación justifican tal decisión desde la perspectiva del alumnado, entendiendo la flexibilidad de las programaciones didácticas como un instrumento para el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) que ha de permitir la supresión de distintas barreras al aprendizaje. Tomando el punto de vista del profesorado, mi valoración de este tipo de programaciones abiertas es ambivalente: por una parte, la flexibilidad de las prescripciones de esta programación permiten a cada uno de los tres docentes del departamento del I.E.S. San Benito adaptar su proceso de enseñanza a las características de los distintos grupos en los que se imparte la asignatura, así como a sus propias preferencias y principios educativos; por otra parte, esta programación podría resultar problemática, por insuficiente, para el profesorado que se incorporase al centro en calidad de sustituto con el curso ya empezado. Esta función—la de situar al profesorado entrante en el proceso de enseñanza que viene siendo impartido y proporcionarle las herramientas necesarias para retomar dicho proceso en el punto en el que lo dejó el

docente que lo precede—ha de ser primordial en la construcción de una programación didáctica y esta programación no la desempeña correctamente: un nuevo docente que contara solo con este documento se vería forzado a tomar una gran cantidad de decisiones relativas tanto a la metodología como a la evaluación de la asignatura sin contar con el tiempo necesario para ello. Además, ello ocasionaría importantes problemas relacionados con la falta de coherencia entre la práctica docente de ambos profesores.

En cuanto a la temporalización de la asignatura valoro positivamente la organización de los saberes básicos en las tres siguientes situaciones de aprendizaje: 1. Yo conmigo mismo y con los otros; 2. No estoy solo en el mundo; y 3. Mi lugar en la naturaleza y el respeto a la misma. Esta temporalización sigue una línea ascendente en la que los contenidos tratar se alejan progresivamente del ámbito individual, interno incluso, para, poco a poco, ir abriéndose hacia contenidos relacionados con la socialización, la vida en comunidad, las instituciones políticas y, finalmente, la consideración del ser humano como parte de la naturaleza y de su lugar en el mundo. Esta temporalización cumple con el principio pedagógico según el que se debe partir de las realidades más próximas al alumnado para lograr un aprendizaje significativo, por lo que esta impartición progresiva de los saberes básicos se mantendrá en mi propuesta de programación didáctica.

Finalmente me gustaría valorar la orientación metodológica y competencial de esta programación didáctica. Para ello, he construido la siguiente tabla, en la que se reflejan los instrumentos y tipos de evaluación, agrupamientos y descriptores operativos utilizados en cada situación de aprendizaje:

	S.A. 1	S.A. 2	S.A. 3
Productos	Porfolio y/o tareas individuales y grupales en Google Classroom	Porfolio y presentación digital y/o prueba de producción escrita	Porfolio y presentación digital y/o prueba de producción escrita
Agrupamientos	TIND PGRU GGRU	TIND PGRU GGRU	TIND PGRU GGRU
Descriptores operativos	CCL1, CCL2, CCL3 CC3 CD1, CD4 CPSAA1, CPSAA2, CPSAA4	CCL5 CC1, CC2, CC3 CD1, CD3 CP3 CCEC1	CCL1, CCL2 CC3, CC4 CD2 CPSAA1, CPSAA2, CPSAA3 CCEC3 STEM2, STEM5 CE1, CE3
Tipos de evaluación	Heteroevaluación Autoevaluación	Heteroevaluación Autoevaluación	Heteroevaluación Autoevaluación Coevaluación

En primer lugar, con respecto a la orientación competencial, podemos ver cómo aparecen descriptores operativos asociados a todas y cada una de las ocho competencias clave reconocidas por el Ministerio de Educación. Sin embargo, esta tabla nos permite observar la desigual distribución del peso que tendrá cada competencia en esta asignatura. Las competencias que más se trabajarán son la Competencia Lingüística, la Competencia Ciudadana, la Competencia Personal, Social y de Aprender a Aprender y la Competencia Digital. Encuentro perfectamente justificable el peso otorgado a las tres primeras de estas competencias, pues la Competencia Lingüística es la que goza de una mayor transversalidad en la medida en que no se puede aprender si no es mediante el uso de algún tipo de lenguaje, y las competencias Ciudadana y Personal, Social y de Aprender a Aprender guardan una estrecha relación con los contenidos propios de la asignatura. La importante presencia de la Competencia Digital, en cambio, se explica por la organización del trabajo del alumnado y su comunicación con el docente a través de la plataforma Google Classroom. Además, cabe destacar aquí que las clases de 1º ESO del I.E.S. San Benito cuentan con un armario-cargador en el que se guardan chromebooks a disposición del alumnado. En mi opinión, el uso de este tipo de



dispositivos electrónicos en el aula junto con la importante presencia de la Competencia Digital en la programación didáctica orienta la asignatura hacia un tipo de trabajo individual que se aleja del aprendizaje cooperativo y dificulta la creación del clima de aula afectivo y participativo que debería vertebrar la impartición de una asignatura como Educación en Valores Cívicos y Éticos.

Cierto es que la digitalización de las tareas no tiene porqué conllevar necesariamente un trabajo individual. De hecho, si miramos las columnas de nuestra tabla referentes al tipo de agrupamiento utilizado en cada situación de aprendizaje comprobaremos que en todas las situaciones de aprendizaje se dan formas tanto de aprendizaje individual—Trabajo Individual (TIND) y Gran Grupo (GGRU)—como de aprendizaje cooperativo—Pequeños Grupos (PGRU). Sin embargo, si nos fijamos en los productos que finalmente serán evaluados vemos que la gran mayoría de ellos provienen del Trabajo Individual (TIND): en las tres situaciones de aprendizaje se valora un portfolio que cada alumno/a elabora individualmente; en las dos últimas este producto se evalúa junto con una prueba de producción escrita y una presentación digital que, al menos en el grupo al que acudí durante mis prácticas (1º ESO A) fue individual, de tal manera que solo en la primera evaluación se tiene en cuenta el trabajo cooperativo al evaluarse también las tareas individuales y/o grupales subidas al Classroom. De la misma manera, si nos fijamos ahora en las columnas relacionadas con el tipo de evaluación veremos que, aunque la programación didáctica reconoce la heteroevaluación, autoevaluación y coevaluación, esta última aparece tan solo en la tercera situación de aprendizaje. Acerca de ello se dice en la fundamentación curricular y metodológica que la coevaluación “se introduce en esta tercera S.A. [situación de aprendizaje] toda vez que ya se espera una correcta integración en los trabajos de equipo”. El trabajo cooperativo, por tanto, se concibe más como un objetivo que se espera a lograr al final del curso que como una herramienta o método de trabajo que permita la adquisición de las competencias y saberes a impartir.

Volviendo al tema de las competencias clave, tenemos, entonces, un segundo grupo de competencias cuya presencia en esta asignatura es mucho menor. En este grupo se encuentran la Competencia Plurilingüe, la Competencia Matemática y en ciencia, tecnología e ingeniería, la Competencia en Conciencia y Expresión Culturales y la Competencia Emprendedora. En mi opinión, podría darse más uso a la Competencia en Conciencia y Expresión Culturales incluyendo así actividades o tareas más creativas y

propensas a la interacción y el trabajo cooperativo, contribuyendo de esta manera a la adquisición de los aprendizajes incluidos en el currículo que se relacionan con la construcción de la autoestima e identidad propia y de un concepto sano de las relaciones interpersonales. Por otra parte, también considero que una asignatura que tiene entre sus principales objetivos favorecer el desarrollo moral del alumnado hasta permitirle entrar en una etapa de desarrollo posconvencional debería trabajar mucho más la Competencia Emprendedora. En definitiva, considero que si bien esta programación didáctica incluye todas las competencias clave y hace referencia en varias ocasiones al trabajo cooperativo, el balance global de la programación dibuja un escenario en el que la aproximación a los contenidos de la asignatura continua siendo mucho más teórica de lo que podría ser teniendo en cuenta la cercanía a la vida cotidiana del alumnado de muchos de estos contenidos y en el que la evaluación se realiza casi exclusivamente a través de productos individuales y de un marcado carácter academicista, dejando en los márgenes al trabajo cooperativo y todas las oportunidades de aprendizajes, tanto de carácter intelectual como afectivo o relacional, que este supone.

### **3. Programación anual**

#### **3.1. Justificación**

La presente programación didáctica se ha diseñado siguiendo las directrices del currículum LOMLOE para Primero de Educación Secundaria Obligatoria. Esta se justifica en la Ley Orgánica 3/2020 de 29 de diciembre por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, el Real Decreto 217/2020 de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria y por el Decreto de currículum de Canarias y Orden de 24 de mayo de 2022, por la que se regulan la evaluación y la promoción del alumnado que cursa la Educación Primaria, así como la evaluación, la promoción y la titulación en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, hasta la implantación de las modificaciones introducidas por la Ley Orgánica 3/2020 de 29 diciembre, en la Comunidad Autónoma de Canarias.

Además, también se recoge en dicha programación lo establecido en la Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente, los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 (Naciones Unidas, 2018), así como en la Ley 6/2014, de 25 de julio, Canaria de Educación no Universitaria y las directrices respecto a las Líneas estratégicas de la Consejería de Educación, universidades, Cultura y Deportes y al Decreto 30/2023, de 16 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias, y de concretar sus objetivos, fines y principios generales y pedagógicos.

#### **3.2. Contextualización**

En la programación didáctica de Educación en Valores Cívicos y Éticos del I.E.S. San Benito se señalan como las principales dificultades encontradas durante el proceso de enseñanza a la escasa participación e implicación del alumnado en su proceso de aprendizaje, la pasividad en el aula y la carencia de hábitos de estudio. Todas estas dificultades pueden relacionarse con una baja motivación por parte del alumnado, lo que, desde mi perspectiva, es indisociable de las tradicionales exigencias del rol de alumno y la pasividad a la que este invita. Así, el empleo de metodologías activas y participativas en esta programación didáctica aparece como una respuesta frente a la

baja motivación del alumnado. De entre este tipo de metodologías se ha intentado conceder una importante presencia al Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ), entendiendo el ámbito del juego como el más propicio a incrementar la motivación y el interés intrínseco en las dinámicas de clase del alumnado de esta edad, además de fomentar el desarrollo de la creatividad, la capacidad de expresión y regulación de las emociones y las habilidades comunicativas básicas necesarias para el trabajo en equipo.

Otra de las dificultades señaladas en la PD del I.E.S San Benito es la problemática de la disruptividad. Creemos que también este problema puede ser atajado mediante la construcción de un clima de aula seguro, afectivo y en el que predominan actividades que estimulen el diálogo y la convivencia entre el alumnado, pues, como dice Uruñuela (2019), “las metodologías activas, cooperativas, basados proyectos, aprendizaje-servicios etc., disminuyen la presencia de partes” ya que “las tareas de aprendizaje propuestas en el aula bajo estas metodologías funcionan como organizadores de conductas y marcos de socialización y de convivencia”.

### **3.3. Objetivos de etapa**

La amplitud de los contenidos actitudinales propios de la asignatura de Educación en Valores Cívicos y Éticos, sumada a la estrategia de trabajo en equipo utilizada para su enseñanza, permite que esta programación didáctica contribuya casi a la totalidad los objetivos de etapas señalados por el Ministerio de Educación para la Educación Secundaria Obligatoria, con la salvedad del objetivo f) Concebir el conocimiento científico como un saber integrado, que se estructura en distintas disciplinas, así como conocer y aplicar los métodos para identificar problemas en los diversos campos del conocimiento y la experiencia y el i) Comprender y expresarse en una o más lenguas extranjeras de manera apropiada. Algunos objetivos como el c) (Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres), el d) (Fortalecer sus capacidades en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con las demás personas, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos) o el k) en lo referente a la valoración crítica de los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo, el cuidado, la empatía y el respeto hacia los seres vivos, especialmente los animales, y el medio ambiente, contribuyendo a su conservación y mejora, que en otras asignaturas

deberían ser considerados como elementados transversales a trabajar mediante la implementación de estrategias diseñadas para promover la educación en valores, en nuestro caso coinciden con contenidos curriculares que se trabajarán de manera explícita. Otros objetivos, como el e) (Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Desarrollar las competencias tecnológicas básicas y avanzar en una reflexión ética sobre su funcionamiento y utilización), el h) (Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana [...] textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura), el j) (Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de las demás personas, así como el patrimonio artístico y cultural) o el l) (Apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, contribuyendo a su conservación y mejora) se vinculan directamente con algunos de los objetivos marcados por los criterios de evaluación del currículo de esta asignatura y, por tanto, el diseño de actividades e instrumentos de evaluación ya ha sido realizado atendiendo a ellos.

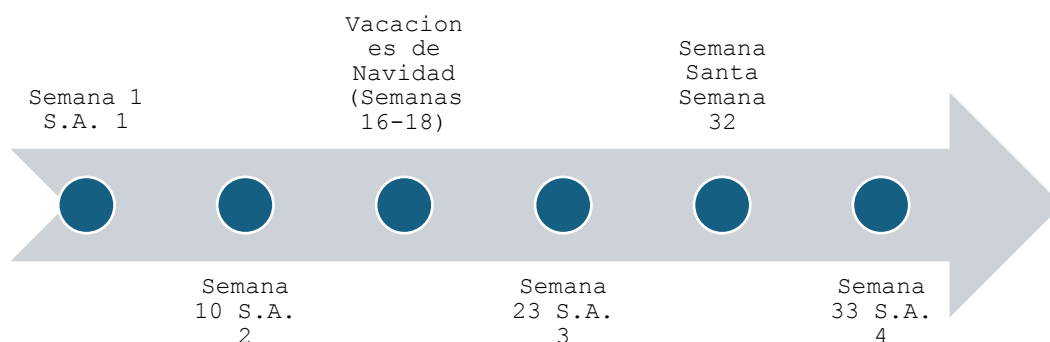
Finalmente, un último grupo de objetivos, que incluye el a) Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a las demás personas, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática, b) Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal, y g) Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades, se trabajan durante todo el curso en la medida en que se ha adoptado una metodología cooperativa y proclive al trabajo en equipo que supone necesariamente el cultivo de dichas destrezas.

### **3.4. Temporalización**

La temporalización de esta asignatura, dividida en cuatro situaciones de aprendizaje que constan de un número casi idéntico de sesiones, está pensada para orientar al alumnado hacia una entrada progresiva al mundo político-social. Así, en la primera situación de

aprendizaje comenzamos trabajando los contenidos relacionados con el yo, la identidad y los sentimientos para luego poder comprender a los otros y sus propios sentimientos, además de reflexionar acerca de la manera adecuada de relacionarnos. En la segunda situación de aprendizaje se da ya el salto a la política: conocemos las instituciones democráticas a las que estamos ligando, empezando por el propio instituto para luego estudiar las instituciones democráticas canarias, las españolas y las europeas, para finalmente tomar consciencia de nuestros derechos como ciudadanos y aprender a ejercerlos en la práctica. En la tercera situación de aprendizaje se va un paso más allá tanto a nivel geográfico como a nivel de complejidad cognitiva: se introduce el concepto abstracto de justicia y se utiliza para evaluar situaciones de desigualdad a lo largo de todo el mundo. Finalmente, en la cuarta y última situación de aprendizaje se trasciende el ámbito de las relaciones entre seres humanos para pasar a cuestionar nuestra relación con la naturaleza.

En cuanto a su encaje con el calendario académico, cada una de las situaciones de aprendizaje corresponde a un trimestre distinto, con la salvedad de la segunda situación de aprendizaje que comienza hacia el final del primer trimestre y finaliza en el segundo. Por tanto, para la evaluación del primer trimestre se utilizarán los instrumentos de evaluación recogidos durante la primera situación de aprendizaje; para el segundo trimestre, aquellos que corresponden a la segunda situación de aprendizaje; y, finalmente para el último trimestre, en el que se lleva a cabo una evaluación sumatoria, se tendrán en cuenta los productos realizados en la tercera y cuarta situación de aprendizaje.



### **3.5 Educación en valores**

Al tratarse de los contenidos curriculares propias de la asignatura, las estrategias para la implementación de la educación en valores coinciden con lo expuesto en el apartado referente a la orientación metodológica. Se apuesta por un aprendizaje cooperativo y experiencial de los contenidos actitudinales presentes a lo largo de todo el currículo de la asignatura. Para ello, se emplearán metodologías activas, participativas y, en muchos casos, de un carácter lúdico, como el Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ), los juegos de roles (JROL) o la simulación (SIM). Los contenidos de educación en valores tratados a lo largo del curso tocan diversos ámbitos, como la educación afectiva, la igualdad de género, los derechos humanos, el desarrollo sostenible y cuidado del medioambiente o la valoración de la ciudadanía y la participación democrática. Me gustaría destacar que la cultura ciudadana y de la participación democrática aparece en esta programación didáctica no solo como un contenido a enseñar, sino como uno de los principios que han orientados las elecciones metodológicas necesarias para la construcción de esta programación didáctica. En este sentido, hago más dos de las máximas que expone Freinet en *Las invariantes pedagógicas*:

“27. La democracia de mañana se prepara con la democracia en la escuela. Un régimen autoritario en la escuela no podría formar ciudadanos demócratas.

28. Solo se puede educar dentro de la dignidad. Respetar a los niños, debiendo estos respetar a sus maestros, es una de las primeras condiciones de la renovación de la escuela”.

### **3.6. Orientaciones metodológicas**

Para la justificación metodológica de la presente programación didáctica nos hemos amparado en el orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la ESO y el Bachillerato; el Decreto 83/2016 por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias. Dentro del marco legal conformado por dichos documentos, las elecciones metodológicas que se han tomado para el diseño de esta programación didáctica han respondido a dos objetivos principales:

- a. Fomentar el trabajo en equipo relacionado con las cuestiones sociales como una forma de preparar al alumnado para el ejercicio futuro de la ciudadanía democrática.
- b. Buscar la vinculación emocional del alumnado con su trabajo como principal medida para contrarrestar la falta de motivación diagnosticada en la PD del centro.

Ambos objetivos confluyen en la elección de metodologías prácticas, activas y cooperativas, que fomentan un aprendizaje significativo para el alumnado, como el Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ), el Aprendizaje basado en tareas o el Aprendizaje Servicio. En este sentido, queremos recalcar la presencia a lo largo de toda la programación didáctica del Aprendizaje Basado en Juegos como principal estrategia de motivación del alumnado, así como su elección por encima de la Gamificación: mientras que esta última consiste en la aplicación de las estructuras de recompensas propias de los videojuegos a las actividades de clase y se trata de un “proceso nacido en realidad en el ámbito empresarial para incentivar a los empleados y que también se aplica en forma de tarjetas de fidelización a los clientes por usar un servicio” (Couso, 2023), el Aprendizaje Basado en Juegos consiste en la utilización de juegos como herramienta de aprendizaje en un entorno educativo sin perder su facultad lúdica. Así, el ABJ ayuda a que las emociones presentes en el aula sean aquellas favorables al aprendizaje—la alegría y la sorpresa—y aumenta la motivación intrínseca del alumnado con respecto al proceso de aprendizaje, mientras que la introducción de recompensas externas como las promovidas por la Gamificación pueden reducir este tipo de motivación, además de crear situaciones competitivas en las que aparece el estrés, lo que aminora la capacidad de aprendizaje.

Por otro parte, la figura del docente, en la medida en que se buscan procesos de aprendizaje activos, ha de ser la del facilitador y promotor del desarrollo competencial del alumnado, que debe convertirse en el verdadero protagonista de su propio proceso de aprendizaje.

Para ello, se utilizan una variedad de modelos de enseñanzas que combinan modelos clásicos como el Expositivo (EXPO), el de Formación de Conceptos (FORC), el Jurisprudencial (JURI) o el Indagación Científica (ICIE) con otros modelos que requieren de una mayor participación y actividad por parte del alumnado como el de



Juego de Roles (JROL), la Simulación (SIM), la Enseñanza no directiva (END) o la Investigación Guiada (INV).

En cuanto a los agrupamientos, la búsqueda de una dinámica de trabajo cooperativo nos lleva a conceder gran importancia al trabajo en Pequeños Grupos (PGRU), que ha de complementarse con el trabajo en Gran Grupo (GGRU) y el Trabajo Individual (TIND).

### **3.7. Atención a la diversidad**

Esta programación didáctica se ha desarrollado en consonancia con lo expuesto en el artículo 25 del Real decreto 243/2022 de 5 de abril, en el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato, y se seguirán las directrices del departamento de Orientación del centro, las cuáles serán utilizadas para todo el alumnado NEE (Necesidades Educativas Especiales) con la finalidad de facilitar el aprendizaje significativo. Además, se ha atendido a los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2018), incluyendo diversas actividades que ofrecen al alumnado distintas formas de trabajar los contenidos y actitudes requeridos en el currículo de la asignatura. En este sentido, el trabajo cooperativo y práctico abre oportunidades para que el alumnado pueda poner en práctica distintas capacidades y tipos de inteligencia, con lo que se ensancha el abanico de instrumentos de evaluación. A pesar de ello, somos conscientes que la dinámica de aula buscada con esta programación puede suponer un problema para determinado tipo de alumnado: desde aquel que presente trastornos graves de conducta () o, especialmente, de comunicación () hasta aquel que encontrándose dentro del espectro autista presente una sintomatología relacionada con déficits en las habilidades de comunicación y socialización, pasando por quien simplemente pueda presentar altos grados de introversión. En estos casos, la estrategia pasará por intentar facilitar su integración en los grupos de trabajo cooperativo, mediante la designación de un compañero/a tutor/a que coincida siempre con el alumno/a con este tipo de necesidades educativas especiales en los grupos cooperativos de trabajo y que facilite su interacción con los demás miembros del grupo, ya que entendemos que estos aprendizajes actitudinales son ineludibles en la medida en que en el futuro serán especialmente relevantes para la correcta adaptación de este tipo de alumnado a los entornos académicos o profesionales de los que quiera participar, pero especialmente de su vida social y personal. Además, a pesar de intentar que participen de las mismas dinámicas

que el resto de sus compañeros/as, se podrá en estos casos adaptar los instrumentos de evaluación, seleccionando aquellos que resulten más beneficiosos para este tipo de alumnado.

### **3.8. Evaluación**

El sistema de evaluación de esta asignatura se ha desarrollado atendiendo a la Orden de 24 de mayo de 2022, por la que se regulan la evaluación y la promoción del alumnado que cursa la Educación Primaria, así como la evaluación, la promoción y la titulación en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, hasta la implantación de las modificaciones introducidas por la Ley Orgánica 3/2020, de 29 diciembre, en la Comunidad Autónoma de Canarias, y al DECRETO 30/2023, de 16 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias, en el que se establece el derecho del alumno a una evaluación objetiva estableciendo *“los oportunos procedimientos que atenderán al carácter continuo, formativo e integrador de la evaluación, en el caso de la ESO”*.

Para dotar al proceso de evaluación de esta carácter continuo, formativo e integrador, además de competencial, se evaluarán productos de distintas clases, tanto individuales como cooperativos, y se emplearán herramientas de evaluación variadas. Esta programación didáctica tiene la intención de fomentar el aprendizaje cooperativo y experiencial, una forma de aprendizaje que necesariamente ha de darse en el aula. Por ello, en la evaluación tendrán un importante peso aquellas herramientas e instrumentos de evaluación que reflejen el trabajo en el aula, descartando de esta manera el examen y el tipo de aprendizaje memorístico que este instrumento de evaluación promueve.

Así, en cada situación de aprendizaje se evaluarán determinados productos, mayoritariamente elaborados en el aula. A estos instrumentos de evaluación específicos para cada situación de aprendizaje hay que sumarle otros que estarán presentes durante la totalidad del curso y que también inciden en la importancia del trabajo en el aula: la observación sistemática por parte del docente recogida en su cuaderno de clase y el cuaderno de clase del alumnado, en el que deberán registrar sus vivencias y reflexiones durante todo el curso, creando una nueva entrada del cuaderno por cada una de las actividades que componen las distintas situaciones de aprendizaje. La nota final de cada trimestre tendrá la siguiente estructura:

- Nota media de los productos específicos de cada S.A. (60 %)
- Observación sistemática del trabajo en clase (20 %)
- Cuaderno de clase (20 %)

En caso de que alguno de los instrumentos de evaluación propios de cada situación de aprendizaje no se haya presentado o esté suspenso computará con una calificación de 4 a efectos de la media aritmética de los distintos productos específicos de dicha situación de aprendizaje.

En cuanto al tipo de evaluación según agente, si bien es cierto que el mayor porcentaje de la nota se desprende del proceso de heteroevaluación por parte del docente, también se cuenta con instrumentos de evaluación en los que se utiliza la coevaluación. La autoevaluación también estará presente en dicha asignatura, aunque se la considera más bien como una habilidad, especialmente ligada a los aprendizajes relacionados con el autoconcepto y la autoestima, que el alumnado deberá adquirir a lo largo del curso. Por ello, estos procesos de autoevaluación no tendrán una repercusión directa en la calificación, lo que puede desvirtuar la propia naturaleza de la autoevaluación al fomentar que el alumnado se califique siempre con las mejores notas, sino que estarán sujetos a la heteroevaluación de los mismos por parte del docente.

### **3.9. Plan de recuperación**

Al igual que ocurre en la evaluación, el principal objetivo del plan de recuperación es el de fomentar el trabajo en el aula. Por ello, este plan de recuperación incide en la reintegración en la dinámica de trabajo cooperativo del alumnado que se haya descolgado de ella. Por tanto, para la recuperación de las partes pendientes de la asignatura no se exigirá que se vuelvan a trabajar los mismos saberes básicos ya impartidos—siempre y cuando el alumno/a en cuestión haya asistido a clase y participado activamente en ella—sino la adquisición del grado de desarrollo competencial exigido por los criterios de evaluación suspendidos. Por ello, se podrá calcular la nota final de cada trimestre sin necesidad de que estén aprobados todos los productos y solo se plantearían recuperaciones a través de tareas complementarias en los casos en los que no se pueda evaluar el criterio de evaluación en ninguna de las actividades pendientes del curso.

### 3.10. Organización y descripción de las diferentes situaciones de aprendizaje

#### Organización de las diferentes situaciones de aprendizaje

	PRIMER TRIMESTRE		SEGUNDO TRIMESTRE		TERCER TRIMESTRE		
	SA 1	SA2		SA3		SA4	
Título de la S.A.	¡Estoy vivo! ¡Y acompañado!	¿Qué significa eso de ser ciudadan@?		¿Vivimos en un mundo justo?	SEMANA SANTA (SEMANA 32)	Cómo salvar el mundo	
Período de impartición	Semanas 1-9 (9 de septiembre- 4 de noviembre)	Semanas 10- 15 (11 de noviembre – 16 de diciembre)	NAVIDAD	Semanas 19- 22 (13 enero - 3 febrero)		Semanas 23-31 (10 de febrero- 7 de abril)	Semanas 33-41 (21 de abril-16 de junio)
N.º de sesiones	9	10 (6 + 4)		9		9	
Criterios de evaluación	1.1 1.2 4.1	1.2 2.1 2.3		2.2		2.2 3.1 4.1	
Saberes básicos	I:1.1, 1.2, 2.1, 2.2 y 3.2	I: 1.1, 1.2, 3, 3.1 y 3.2 II: 2.1, 2.2 y 2.3		I: 1.1 y 1.2 II: 3.1, 3.2, 3.3, 3.4, 3.5 y 3.7		I: 1.1, 1.2 y 3.1 II: 3.6 III: 1, 2.1, 2.2, 3 y 4	

*Descripción de las diferentes situaciones de aprendizaje*

SA N.º 1						
¡Estoy vivo! ¡Y acompañado!						
<p>En esta primera situación de aprendizaje trabajaremos los saberes básicos relacionados con la autoestima personal y la identificación de la educación de las emociones y de los sentimientos. Mediante el diseño de contextos de aprendizaje propicios para el trabajo cooperativo y la construcción de un clima de aula afectivo, se posibilitará la construcción, por parte del alumnado, de un concepto de sí mismos y de su dimensión cívica y moral a través del uso de conceptos éticos, la resolución cooperativa de dilemas morales y el diálogo respetuoso con las demás personas. El tratamiento cooperativo de estos temas fomenta el desarrollo de la autoestima en armonía con las demás personas, posibilitando un aprendizaje experiencial de la identificación, gestión y comunicación de emociones, afectos y deseos con respeto y empatía hacia los ajenos, y generando así un concepto de lo que deben ser las relaciones afectivas sanas.</p>						
FUNDAMENTACIÓN CURRICULAR						
<b>Competencias específicas</b>  1 y 4	<b>Criterios de evaluación</b>  1.1, 1.2  4.1	<b>Descriptorios operativos de las competencias clave</b>  CCL1, CCL2  CPSAA1  CCEC3  CD4	<b>Saberes básicos</b>  I:1.1, 1.2, 2.1, 2.2  y 3.2	<b>Técnicas de evaluación</b>  Observación sistemática  Análisis de documentos  Análisis de producciones	<b>Herramientas de evaluación</b>  Registro anecdótico  Listas de cotejo  Diario de clase del profesorado  Rúbricas	<b>Instrumentos de evaluación</b>  Dilema moral  Reflexión oral y escrita cooperativa  Cuaderno de clase

		STEM5			
<b>Productos</b>			<b>Tipos de evaluación según el agente</b>		
Redacción cooperativa sobre la identidad personal Resolución de dilemas morales en fotocopias Cuaderno de clase Debate Juegos didácticos			Heteroevaluación Coevaluación Autoevaluación		
<b>FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA</b>					
<b>Metodologías</b>	<b>Modelos de enseñanza</b>	<b>Agrupamientos</b>	<b>Espacios</b>	<b>Recursos</b>	
<b>Metodologías</b> Aprendizaje cooperativo Aprendizaje basado en juegos (ABJ)	Formación de conceptos (FORC) Expositivo (EXPO) Juego de roles (JROL)	Trabajo individual (TIND) Pequeños grupos (PGRU) Gran grupo (GGRU) Grupos heterogéneos (GHET) Grupos interactivos (GINT)	Aula Aula con recursos TIC Casa	Recursos web Multimedia Textuales Juegos didácticos: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Escritura Corporal</li> <li>- Silla de los elogios</li> <li>- Ikonikus</li> </ul>	

**Programas, Planes y ejes temáticos de la RED CANARIA-InnovAS**

La identificación de la educación de las emociones y sentimientos entronca directamente con el Eje de Promoción de la Salud y la Educación Emocional de la RED CANARIA-InnovAS. Además, el aprendizaje relacionado con el reconocimiento de la igualdad y el respeto mutuo en las relaciones afectivas contribuye directamente al cumplimiento de varios de los objetivos del Eje de Igualdad y Educación Afectivo Sexual y de Género del centro, como el c. Favorecer la toma de consciencia y desarrollar acciones sobre la prevención de la violencia de género y de la violencia de origen sexista o el h. Eliminar los prejuicios, estereotipos y roles en función del sexo, construidos según los patrones socioculturales de conducta asignados a mujeres y hombres, con el fin de garantizar, para alumnas como para los alumnos, posibilidades de desarrollo personal integral.

**Vinculación con otras áreas/materias/ámbitos**

Los contenidos relacionados con los sentimientos, el establecimiento de relaciones sanas o la autoestima se relacionan directamente con la materia de Psicología, que aparece como asignatura optativa en Bachillerato.

<b>Periodo implementación</b>	Desde la semana nº <b>1</b> a la semana nº <b>9</b>	Nº de sesiones: <b>9</b>	Trimestre: <b>Primero</b>
-------------------------------	---	--------------------------	---------------------------

**SA N.º 2**

**¿Qué significa eso de ser ciudadan@?**

En esta situación de aprendizaje trabajaremos los saberes básicos relacionados con la democracia, el reconocimiento de sus principios, procedimientos e instituciones actuales, incluyendo las principales instituciones políticas de la Comunidad Autónoma de Canarias, la memoria democrática y la valoración de la ciudadanía y la participación democrática. Ello se hará mediante debates, juegos didácticos, la resolución de dilemas morales y un aprendizaje servicio consistente en la participación activa en un proyecto cooperativo que tenga como objetivo la presentación de una propuesta de mejora o protesta a través de los canales institucionales de alguna institución pública con el fin de que aprendan a contribuir activamente al bienestar social adoptando posiciones propias, explícitas, informadas y éticamente fundamentadas mientras participan de manera respetuosa, dialogante y constructiva en una actividad de grupo que implica tomar decisiones colectivas, planificar acciones coordinadas y resolver problemas aplicando procedimientos y principios cívicos, éticos y democráticos.

**FUNDAMENTACIÓN CURRICULAR**

<b>Competencias específicas</b>	<b>Criterios de evaluación</b>	<b>Descriptorios operativos de las competencias clave.</b>	<b>Saberes básicos</b>	<b>Técnicas de evaluación</b>	<b>Herramientas de evaluación</b>	<b>Instrumentos de evaluación</b>
1 y 2	1.2 2.1, 2.3	CCL1, CCL2, CCL3, CCL5 CPSAA1, CPSAA4 CCEC1	I: 1.1, 1.2, 3, 3.1 y 3.2 II: 2.1, 2.2 y 2.3	Observación sistemática Análisis de documentos Análisis de producciones	Registro anecdótico Listas de cotejo Diario de clase del profesorado Rúbricas	Dilema moral Participación en proyecto cooperativo Cuaderno de clase



		CD1, CD2, CD5 STEM5 CC1, CC2, CC3 CE1, CE3 CP3				
<b>Productos</b>			<b>Tipos de evaluación según el agente</b>			
Aprendizaje servicio: proyecto de participación ciudadana Resolución de dilemas morales en fotocopias Cuaderno de clase Debate			Heteroevaluación Coevaluación Autoevaluación			
<b>FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA</b>						
<b>Metodologías</b>	<b>Modelos de enseñanza</b>	<b>Agrupamientos</b>	<b>Espacios</b>	<b>Recursos</b>		
Aprendizaje cooperativo Aprendizaje basado en proyectos, Aprendizaje basado en tareas Aprendizaje servicio Design Thinking	Formación de conceptos (FORC) Expositivo (EXPO) Investigación grupal (IGRU) Enseñanza no directiva (END) Simulación (SIM)	Trabajo individual (TIND) Pequeños grupos (PGRU) Gran grupo (GGRU) Grupos heterogéneos (GHET) Grupos interactivos (GINT) Grupos de expertos (GEXP)	Aula Aula con recursos TIC Casa Biblioteca	Recursos web Multimedia Textuales Juego didáctico “Tranvía Mortal” Documentos legislativos		

Aprendizaje basado en juegos (ABJ)	Jurisprudencial (JURI)	Equipos móviles o flexibles (EMOV)		
<b>Programas, Planes y ejes temáticos de la RED CANARIA-InnovAS</b>				
Los contenidos relacionados con la valoración de la ciudadanía y la participación democrática contribuyen al cumplimiento de los objetivos del Eje de Cooperación para el Desarrollo y la Solidaridad de la RED CANARIAS-InnovAS.				
<b>Vinculación con otras áreas/materias/ámbitos</b>				
Se vincula con el área de Historia y Geografía.				
<b>Periodo implementación</b>	Desde la semana nº 10 a la semana nº 22		Nº de sesiones: 10	Trimestre: <b>Primero - Segundo</b>

**SA N.º 3**

**¿Vivimos en un mundo justo?**

En esta situación de aprendizaje se trabajará en torno al concepto de justicia, evaluando distintas situaciones de desigualdad o vulneración de los derechos humanos como la pobreza global, la desigualdad de género y la violencia contra las mujeres, la desigualdad económica, la guerra, la discriminación por razón de orientación sexual o la vulneración de los derechos de la infancia mediante debates y juegos didácticos en los que el alumnado deberá poner en práctica el análisis y la toma razonada y dialogante de posición con el fin de que aprendan a reconocer injusticias y así contribuir a generar un compromiso activo con el bien común.

**FUNDAMENTACIÓN CURRICULAR**

<b>Competencias específicas</b>	<b>Criterios de evaluación</b>	<b>Descriptorios operativos de las competencias clave. Perfil de salida.</b>	<b>Saberes básicos</b>	<b>Técnicas de evaluación</b>	<b>Herramientas de evaluación</b>	<b>Instrumentos de evaluación</b>
2	2.2	CCL1, CCL2, CCL3 CPSAA4 CCEC1 CD1, CD3, CD4 CC1, CC2	I: 1.1 y 1.2 II: 3.1, 3.2, 3.3, 3.4, 3.5 y 3.7	Observación sistemática Análisis de documentos Análisis de producciones	Registro anecdótico Listas de cotejo Diario de clase del profesorado Rúbricas	Debate Juegos didácticos Cuaderno de clase

Productos		Tipos de evaluación según el agente		
Redacción cooperativa sobre la identidad personal Resolución de dilemas morales en fotocopias Cuaderno de clase		Heteroevaluación Coevaluación Autoevaluación		
FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA				
Metodologías	Modelos de enseñanza	Agrupamientos	Espacios	Recursos
Aprendizaje cooperativo Aprendizaje basado en juegos (ABJ)	Formación de conceptos (FORC) Sinéctico (SINE) Expositivo (EXPO) Juego de roles (JROL) Enseñanza no directiva (END)	Trabajo individual (TIND) Pequeños grupos (PGRU) Gran grupo (GGRU) Grupos heterogéneos (GHET) Grupos interactivos (GINT)	Aula Aula con recursos TIC Casa	Recursos web Multimedia Textuales Juegos didácticos: - Timeline Derechos Humanos - Caminando hacia la equidad - Wiwole
Programas, Planes y ejes temáticos de la RED CANARIA-InnovAS				
En esta situación de aprendizaje se trabajarán los saberes básicos relacionados con la valoración de acciones individuales y colectivas en favor de la paz y, especialmente, en la identificación del papel de las ONG y ONGD, contribuyendo al objetivo del Eje de Cooperación para el Desarrollo y la Solidaridad de la RED CANARIA-InnovAS de dar a conocer la labor de estas organizaciones.				

**Vinculación con otras áreas/materias/ámbitos**

Se vincula con el área de Historia y Geografía.

<b>Periodo implementación</b>	Desde la semana n° <b>23</b> a la semana n° <b>32</b>	N° de sesiones: <b>9</b>	Trimestre: <b>Segundo</b>
-------------------------------	---	--------------------------	---------------------------

**SA N.º 4**

**Cómo salvar el mundo**

En esta situación de aprendizaje trabajaremos los saberes básicos relacionados con el desarrollo sostenible, la ética ambiental y el reconocimiento de los fines y límites éticos de la investigación científica. En primer lugar, llevaremos a cabo una actividad creativa y de reflexión dialogada como es la composición por grupos de fanzines que resuman lo aprendido a lo largo del curso, contribuyendo a la comprensión de las relaciones históricas de interconexión, interdependencia y ecoddependencia entre nuestras vidas y el entorno social y natural en el que tienen lugar con el fin de desarrollar una actitud de gestión equilibrada de las emociones, de estima y cuidado personal, de otras personas y del medioambiente, identificando, analizando y expresando de manera asertiva las propias emociones y reconociendo y valorando las ajenas en distintos contextos. La comprensión de la ecoddependencia nos llevará posteriormente a valorar distintos planteamientos científicos, políticos y éticos con los que afrontar la emergencia climática y la crisis medioambiental, a través del análisis de las causas y consecuencias de los retos ecosociales que nos afectan, mediante la exposición y el debate argumental en torno a los mismos.

**FUNDAMENTACIÓN CURRICULAR**

<b>Competencias específicas</b>	<b>Criterios de evaluación</b>	<b>Descriptorios operativos de las competencias clave.</b>	<b>Saberes básicos</b>	<b>Técnicas de evaluación</b>	<b>Herramientas de evaluación</b>	<b>Instrumentos de evaluación</b>
2, 3 y 4	2.2 3.1 4.1	CCL1, CCL2, CCL3, CCL5  CPSAA1, CPSAA2,	I: 1.1, 1.2 y 3.1  II: 3.6  III: 1, 2.1, 2.2, 3 y 4	Observación sistemática  Análisis de documentos  Análisis de producciones	Registro anecdótico  Listas de cotejo  Diario de clase del profesorado  Rúbricas	Exposición de presentaciones  Fanzine  Cuaderno de clase

		CPSAA4 CCEC1, CCEC3 CD1, CD2, CD4 STEM2 CC1, CC2, CC3, CC4 CE1, CE3 CP3				
<b>Productos</b>			<b>Tipos de evaluación según el agente</b>			
Exposición de presentaciones Exposición colectiva de fanzines Cuaderno de clase Juego didáctico			Heteroevaluación Coevaluación Autoevaluación			
<b>FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA</b>						
<b>Metodologías</b>	<b>Modelos de enseñanza</b>	<b>Agrupamientos</b>	<b>Espacios</b>	<b>Recursos</b>		
Aprendizaje cooperativo Aprendizaje basado en juegos (ABJ) Aprendizaje basado en tareas	Indagación científica (ICIE) Investigación guiada (INV) Formación de conceptos (FORC) Expositivo (EXPO)	Trabajo individual (TIND) Pequeños grupos (PGRU) Gran grupo (GGRU) Grupos heterogéneos (GHET)	Aula Aula con recursos TIC Casa Espacios de exposición del centro	Recursos web Multimedia Textuales Juegos didácticos		

	Investigación grupal (IGRU) Enseñanza no directiva (END)	Grupos interactivos (GINT)		
<b>Programas, Planes y ejes temáticos de la RED CANARIA-InnovAS</b>				
Los contenidos relacionados con la valoración de los hábitos de vida sostenible y del consumo responsable, así como aquellos referentes al compromiso activo con la protección de los animales contribuyen al cumplimiento de los objetivos del Eje de Educación Ambiental y Sostenibilidad de la RED CANARIA-InnovAS.				
<b>Vinculación con otras áreas/materias/ámbitos</b>				
Los contenidos relacionados con la emergencia climática y el medioambiente pueden vincularse con distintas asignaturas pertenecientes al ámbito científico como Biología, Geología o Física.				
<b>Periodo implementación</b>	Desde la semana nº <b>33</b> a la semana nº <b>41</b>		Nº de sesiones: <b>9</b>	Trimestre: <b>Tercero</b>



#### 4. Situación de aprendizaje

DATOS TÉCNICOS DE LA SITUACIÓN DE APRENDIZAJE		
<b>Nº S.A.:</b> 1	<b>TÍTULO DE LA S.A.:</b> ¡Estoy vivo! ¡Y acompañado!	
<b>Período de implementación:</b> 9 de septiembre - 4 de noviembre	<b>Nº de sesiones:</b> 9	<b>Trimestre:</b> Primero
<b>Curso:</b> 1º E.S.O.	<b>Materia:</b> Educación en Valores Cívicos y Éticos	
IDENTIFICACIÓN		
<p><b>Descripción</b></p> <p>En esta primera situación de aprendizaje trabajaremos los saberes básicos relacionados con la autoestima personal y la identificación de la educación de las emociones y de los sentimientos. Mediante el diseño de contextos de aprendizaje propicios para el trabajo cooperativo y la construcción de un clima de aula afectivo, se posibilitará la construcción, por parte del alumnado, de un concepto de sí mismos y de su dimensión cívica y moral a través del uso de conceptos éticos, la resolución cooperativa de dilemas morales y el diálogo respetuoso con las demás personas. El tratamiento cooperativo de estos temas fomenta el desarrollo de la autoestima en armonía con las demás personas, posibilitando un aprendizaje experiencial de la identificación, gestión y comunicación de emociones, afectos y deseos con respeto y empatía hacia los ajenos que les permita generar un concepto de lo que deben ser las relaciones afectivas sanas.</p> <p><b>Justificación</b></p> <p>El principal objetivo de esta primera situación de aprendizaje es el de sentar las bases de la dinámica de trabajo que se pretende implantar para el resto del curso, buscando para ello el compromiso del alumnado con la creación de un ambiente seguro, afectivo e igualitario, contribuyendo de esta manera al cumplimiento de algunos objetivos del Eje de Igualdad y Educación Afectivo Sexual y de Género del centro, como el c. Favorecer</p>		

la toma de consciencia y desarrollar acciones sobre la prevención de la violencia de género y de la violencia de origen sexista o el h. Eliminar los prejuicios, estereotipos y roles en función del sexo, construidos según los patrones socioculturales de conducta asignados a mujeres y hombres, con el fin de garantizar, para alumnas como para los alumnos, posibilidades de desarrollo personal integral. Además, la construcción de un ambiente de aula seguro y feminista supone una apuesta por los principios educativos de la coeducación, diseñando actividades y metodologías dirigidas a la superación de los roles de género, lo que coincide con el principal objetivo del Programa Educar para la Igualdad.

Así, se pretende fomentar en el alumnado el desarrollo de competencias básicas como la comprensión y gestión de las emociones y sentimientos propios y ajenos (lo que entronca directamente con el Eje de Promoción de la Salud y la Educación Emocional de la RED CANARIA-InnovAS), la capacidad de trabajar en equipo o la autonomía moral expresada en la formación de opiniones críticas propias a través del uso de conceptos éticos, capacidades estrechamente relacionadas con competencias clave como la ciudadana, la emprendedora o la personal, social y de aprender a aprender. Estos objetivos pretenden alcanzarse a través de un aprendizaje experiencial que permita al alumnado interiorizar las actitudes y los valores presentes en el currículo a través de su puesta en práctica en el aula, por lo que tendrán un gran peso metodologías activas y participativas tales como el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje basado en juegos (ABJ), la simulación o los juegos de roles. La combinación de este tipo de metodologías lúdicas con modelos de enseñanza de un carácter más académico como el expositivo o el de formación de conceptos, fundamentalmente éticos aunque también pertenecientes a la psicología, redundará en la producción de instrumentos de evaluación de diversa índole, tales como dilemas morales, reflexiones orales o escritas, registros en el cuaderno de clase del alumnado, redacciones cooperativas, juegos didácticos, debates o juegos de roles, lo que otorga al alumnado la posibilidad de demostrar las competencias y conocimientos adquiridos de distinta forma.

## **Evaluación**

Al igual que para el conjunto de la asignatura, esta situación de aprendizaje tendrá una evaluación de carácter continuo, formativo y competencial. Para ello, se evaluarán productos de distintas clases, tanto individuales como cooperativos, y se emplearán herramientas de evaluación variadas. Esta programación didáctica tiene la intención de fomentar el aprendizaje cooperativo y experiencial, una forma de aprendizaje que necesariamente ha de darse en el aula. Por ello, en la evaluación tendrán un importante peso aquellas herramientas e instrumentos de evaluación que reflejen el trabajo en el aula como diario de clase del profesorado o el cuaderno de clase que debe elaborar el alumnado a lo largo del curso. En esta situación de aprendizaje, además, se dan los tres tipos de evaluación según el agente: la heteroevaluación estará presente en la corrección, por parte del docente de los dilemas morales y reflexiones escritas, y en la observación sistemática de los comportamientos y actitudes demostradas por el alumnado; la coevaluación aparece en la segunda actividad especialmente vinculada al autoconcepto y la autoestima; y, finalmente, en la tercera actividad se utiliza la coevaluación para evaluar habilidades comunicativas y expresivas como la asertividad o la empatía. En cuanto a la recuperación de partes de la asignatura pendientes, se opta por una recuperación más centrada en las competencias a adquirir que en los saberes básicos estudiados (siempre y cuando el alumno/a en cuestión haya asistido a clase y participado activamente en ella) y orientada a la recuperación a través de la integración en la dinámica de grupo. Por ello, se podrá calcular la nota final sin necesidad de que estén aprobados todos los productos y solo se plantearían recuperaciones a través de tareas complementarias en los casos en los que no se pueda evaluar el criterio de evaluación en ninguna de las actividades pendientes del curso. En esta situación de aprendizaje tal caso se daría en la tercera actividad, con respecto a los criterios de evaluación 1.1 y 1.2.

FUNDAMENTACIÓN CURRICULAR		
COMPETENCIAS ESPECÍFICAS:		
NÚMERO	DESCRIPCIÓN	DESCRIPTORES OPERATIVOS
1	Inquirir e investigar cuanto se refiere a la propia identidad y a cuestiones éticas relativas al propio proyecto vital, analizando críticamente información fiable y generando una actitud reflexiva al respecto, para promover el autoconocimiento y la elaboración de planteamientos y juicios morales de manera autónoma y razonada	CCL1, CCL2, CCL3, CD1, CD4, CPSAA1, CPSAA2, CPSAA4, CC3
4	Mostrar una adecuada estima de sí mismo y del entorno, reconociendo y valorando los sentimientos y emociones propios y ajenos, para el logro de una actitud empática y cuidadosa con respecto a los demás y a la naturaleza	CCL1, CPSAA1, CPSAA3, CC3, CCEC3
CRITERIOS DE EVALUACIÓN		
NÚMERO	DESCRIPCIÓN	DESCRIPTORES OPERATIVOS
1.1	Construir un concepto de sí mismo y de su dimensión cívica y moral reconociendo las múltiples dimensiones de su naturaleza y personalidad, desarrollando la autoestima en armonía con las demás personas, a través de la identificación, gestión y comunicación de emociones, afectos y deseos con respeto y empatía hacia los ajenos y mediante la investigación y el diálogo en torno a diversas concepciones sobre la naturaleza humana, generando un concepto de lo que deben ser las relaciones afectivas y afectivo-sexuales sanas.	CCL1, CCL2, CPSAA1, CPSAA2, CC3
1.2	Generar y expresar autonomía moral mediante el ejercicio de la deliberación racional, el uso de conceptos éticos, la resolución cooperativa de dilemas morales y el diálogo respetuoso con las demás personas, en torno a distintos valores y modos de vida, así como a problemas relacionados con los derechos individuales, el uso responsable y seguro de las redes, las	CCL1, CCL2, CCL3, CD1, CD4, CPSAA1, CPSAA2, CPSAA4, CC3

	conductas adictivas y el acoso escolar a través del análisis crítico de información fiable.	
4.1	Desarrollar una actitud de gestión equilibrada de las emociones, de estima y cuidado personal, de otras personas y del medioambiente, identificando, analizando y expresando de manera asertiva las propias emociones y reconociendo y valorando las ajenas en distintos contextos y en torno a actividades creativas y de reflexión individual o dialogada, deliberando sobre cuestiones éticas y cívicas.	CCL1, CPSAA1, CPSAA3, CC3, CCEC3

FUNDAMENTACIÓN CURRICULAR: CONCRECIÓN			
CRITERIO DE EVALUACIÓN	TAREAS	DESCRIPTORES OPERATIVOS	CONTRIBUCIÓN AL DESARROLLO
1.1	Tareas sobre autoconcepto y autoestima	CCL1, CCL2, CPSAA1, CPSAA2	Mediante la realización de fichas y cuestionarios relacionados con la autoestima y el autoconcepto, el alumnado podrá construir un concepto de sí mismo que fomente el desarrollo de su autoestima (1.1). Además, la ficha “Mi monstruo de dolor” permite consolidar estilos de vida saludables a nivel mental (CPSAA2) y el Cuestionario de Talentos contribuye a la búsqueda de propósito y motivación hacia el aprendizaje (CPSAA1).
	Juego de rol	CCL1, CCL2, CPSAA1	Se trata de un juego de rol en el que el alumnado deberá simular una situación en la que, de manera asertiva, aborde una conversación sobre un cambio de dinámica en alguna relación. El objetivo de este juego es contribuir a la generación de un concepto de lo que deben ser las relaciones afectivas y afectivo-sexuales sanas (1.1). Al tratarse de un juego de rol que simula una situación real el alumnado deberá regular y expresar sus emociones para comunicar el cambio deseado (CPSAA1).
	Redacción	CCL1, CPSAA1	En esta redacción el alumnado debe expresar sus sentimientos (CPSAA1) acerca de alguna relación social de la que participe y reflexionar acerca de la manera en que podría cambiarla para lograr una mejor adecuación de la misma a un concepto, previamente generado, de lo que deben ser las relaciones afectivas sanas (1.1).
1.2	Dilemas morales	CCL1, CCL2, CCL3, CPSAA1, CPSAA2,	El empleo de estos dilemas morales, que se resolverán de manera cooperativa, permite al alumnado generar y expresar autonomía moral mediante el ejercicio de la deliberación racional, el uso de conceptos éticos y el diálogo respetuoso con las

		CPSAA4, CD1, CD4, CC3	demás personas en torno a los derechos individuales, el uso responsable y seguro de las redes, las conductas adictivas y el acoso escolar (1.2). Además, durante la resolución cooperativa de dichos dilemas el alumnado deberá reconocer conductas contrarias a la convivencia (CPSAA2) y realizar búsquedas en internet (CD1), que luego compartirá (CD4), de fiables para validar, sustentar y contrastar la información para obtener conclusiones relevantes (CPSAA4).
4.1	Silla de los elogios	CCL1, CPSAA1	Este juego didáctico permite desarrollar una actitud de gestión equilibrada de estima y cuidado personal y de otras personas (4.1), además de fortalecer el optimismo con respecto a uno mismo y la resiliencia (CPSAA1).
	Redacción cooperativa	CCL1, CPSAA1, CPSAA3, CCEC3	La construcción cooperativa de redacciones sobre la identidad personal obliga al alumnado a comprender proactivamente las perspectivas y las experiencias de las demás personas e incorporarlas a su aprendizaje (CPSAA3), a la vez que promueve el desarrollo de la autoestima, la creatividad y el sentido del lugar que ocupa en la sociedad, con una actitud empática, abierta y colaborativa mediante la creación de un producto cultural (CCEC3), para lo que será necesaria la identificación y expresión de manera asertiva de las propias emociones y el reconocimiento de las ajenas en torno a una actividad de reflexión dialogada (4.1).
	Juego “Ikonikus”	CCL1, CPSAA1, CPSAA3	Este juego didáctico fomenta la regulación y expresión de las propias emociones (4.1) (CPSAA1) y requiere de la comprensión proactiva de las perspectivas y las experiencias de las demás personas (CPSAA3).

## SABERES BÁSICOS

### **I: Autoconocimiento y autonomía moral:**

#### **1. Desarrollo de la investigación ética y de la resolución de los problemas complejos.**

- 1.1. Reconocimiento de los seres humanos como seres morales, de la libertad y de la responsabilidad.
- 1.2. Desarrollo del diálogo y la argumentación siguiendo normas y con empatía, resolviendo pacíficamente los conflictos.

#### **2. Identificación de la educación de las emociones y de los sentimientos.**

- 2.1. Identificación de la autoestima personal.
- 2.2. Reconocimiento de la igualdad y el respeto mutuo en las relaciones afectivas

#### **3. Reconocimiento del conflicto entre moralidad y legalidad.**

- 3.2. Reconocimiento de los derechos individuales y de la intimidad e identificación de las conductas adictivas y el ciberacoso



## FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA: SECUENCIA DE ACTIVIDADES

### 1. Bienvenida al instituto

#### **Primera sesión**

Esta primera sesión del curso está pensada como una toma de contacto no solo entre docente y alumnado, sino también entre el propio alumnado, que acaba de llegar por primera vez a un instituto y seguramente desconozca a mucho/as de sus compañero/as. Después de una breve presentación del docente y la asignatura, comenzamos la clase con un juego que nos permite crear un ambiente distendido a la vez que supone una gran oportunidad para que los niños y niñas memoricen el nombre de sus nuevos compañeros y compañeras. El juego se llama “Escritura Corporal” (Anexo 1) y consiste en dibujar con nuestro cuerpo las letras de nuestro nombre. Una vez finalizado este juego, la clase se sienta formando un círculo. El docente formula a la clase las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles son tus expectativas o miedos con respecto a la vida en el instituto?
- ¿Qué es de lo que más disfrutaste en el colegio?
- ¿Qué interés, actividad o aprendizaje te mueve fuera del ámbito escolar?

Tras responder a estas preguntas desde su propia experiencia, el docente pasa a preguntar de manera individual a cada niño o niña, permitiendo que estos respondan a las preguntas con las que se sientan más cómodos y mostrando interés y curiosidad genuina por las personas y sus ideas. El turno de palabra se marcará con la posesión de un peluche con forma de búho—uno de los más conocidos símbolos de la filosofía—que a partir de este momento se convertirá en la mascota de la clase. El alumnado deberá colocar el peluche en un lugar visible del aula cuando toque Educación en Valores Cívicos y Éticos, funcionando como un tótem que indica la entrada en el clima de seguridad y afecto que estamos intentando construir.

## Segunda sesión

El docente comienza esta sesión haciendo un repaso de lo que todos hemos aprendido de los demás en la sesión anterior, haciendo especial hincapié en los intereses extracurriculares expresados por el alumnado que haya respondido a la tercera pregunta de la sesión anterior y comprometiéndose a vincular en la medida de lo posible estos intereses con el contenido de la asignatura.

Tras ello, se dedicará la sesión a la elaboración participativa de las normas de clase. De esta manera, el alumnado participa, mediante procedimientos democráticos, en la elaboración de las normas que deberá seguir, lo que lleva a un mayor compromiso para con ellas e introduce al alumnado. Para ello, el docente comenzará presentando al alumnado una serie de compromisos personales para con el grupo (Anexo 2), de tal manera que el alumnado sea consciente de que el compromiso en el aula ha de ser recíproco. Una vez asumidos estos compromisos, el docente pasa a presentar un listado de normas esenciales para el funcionamiento de la clase (Anexo 3), intentando siempre que estas sean justas, comprensibles y no excesivas en número. El papel de los alumnos será analizar cada una de las normas y proponer posibles modificaciones. Después de ello es el turno de que el alumnado pueda sugerir algunas normas, que deberán ser negociadas. Por último, se decidirán participativamente también las consecuencias lógicas que supondrá la infracción de las reglas previamente establecidas, con el fin de potenciar la autonomía y responsabilidad del alumnado.

<b>Competencias específicas</b>	<b>Criterios de evaluación</b>	<b>Saberes básicos</b>	<b>Descriptorios operativos</b>	<b>Técnicas de evaluación</b>	<b>Herramientas de evaluación</b>	<b>Instrumentos de evaluación</b>
4	4.1	I: 1.2, 2.1, 2.2	CCL1, CPSAA1, CPSAA3	Observación sistemática	Diario de clase del profesorado	Cuaderno de clase

					Registro anecdótico	
<b>Productos</b>					<b>Tipos de evaluación según el agente</b>	
Documento de normas de clase consensuadas con el alumnado					Heteroevaluación	
<b>Agrupamiento</b>	<b>Sesiones</b>	<b>Recursos</b>	<b>Espacios</b>	<b>Observaciones</b>		
Gran grupo (GGRU)	2	Juego Escritura Corporal Documento de compromisos adquiridos por el docente Ficha de co-creación de las normas de aula Búho de peluche	Aula	Esta actividad requiere de un cambio en la disposición habitual del aula, colocando las sillas en forma de círculo.		

## FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA: SECUENCIA DE ACTIVIDADES

### 2. ¿Quién soy? Me conozco a mí mismo

#### **Primera sesión**

En esta segunda actividad trabajaremos principalmente el concepto de autoestima. Para ello, comenzaremos esta actividad midiendo los conocimientos previos del alumnado acerca de este. Tras escuchar algunas de las definiciones que el alumnado pueda dar de este concepto, el docente explica la diferencia entre autoestima, autoconcepto y autoeficiencia. Entonces, se entrega al alumnado un cuestionario que permite medir la autoestima personal (Anexo 4), lo que les brinda la oportunidad de autoevaluarse en este aspecto además de permitir al docente conocer mejor a su alumnado e identificar aquellos casos en los que sea necesario un trabajo específico con cierto alumnado. La siguiente actividad estará basada en la Terapia de Aceptación y Compromiso (ACT) y consistirá en la visibilización de los sentimientos negativos y/o pensamientos intrusivos de cada alumno/a mediante un dibujo (Anexo 5). Finalmente, se entregará, para su realización en casa, un cuestionario de talentos, que permitirá tanto al alumnado como al docente identificar los puntos fuertes de cada alumno/a (Anexo 6).

#### **Segunda sesión**

La segunda sesión de esta actividad estará dedicada a la relación entre la autoestima personal y el uso de las redes sociales. La sesión comenzará con un pequeño debate en el que la clase hablará acerca de su uso y presencia en las redes sociales y se le invitará a reflexionar acerca del impacto que ello tiene en su autoestima. Tras ello, el docente explicará que las redes sociales pueden ocasionar una peligrosa tendencia a la comparación, y expondrá al alumnado formas alternativas de construir una adecuada autoestima personal sin recurrir a la comparación con los demás. Por último,

se dividirá la clase en pequeños grupos de 4-5 alumno/as para que resuelvan cooperativamente un dilema moral relacionado con el uso de las redes (Anexo 7).

### **Tercera sesión**

Esta tercera sesión estará ya dedicada al trabajo autónomo por parte del alumnado. Este trabajo será, en primer lugar, individual (TIND): se entregará al alumnado una ficha, que incluirá una lista de cotejo (Anexo 8), en la que cada alumno/a llevará a cabo un esbozo de su propia autopercepción. La segunda actividad de esta sesión, en cambio, será cooperativa y se llevará a cabo en pequeños grupos (PGRU) de 4-5 alumno/as: se realizará un juego didáctico conocido como “La silla de los elogios” (Anexo 9), durante el que el alumnado podrá contrastar su autopercepción con la percepción que los demás tienen de ellos.

### **Cuarta sesión**

La última sesión de esta actividad se dedicará íntegramente a la realización del producto con mayor peso evaluativo en ella: la redacción cooperativa de un documento acerca de la identidad personal de cada alumno/a. Esta tarea está inspirada en la película “The Breakfast Club” (*El club de los Cinco* en España), por lo que abriremos la sesión con el visionado del fragmento final de esta obra (Anexo 10). En ella, cinco adolescentes con distintos roles dentro de la vida social de su instituto comparten aula de castigo. El profesor encargado de su vigilancia les manda a escribir un ensayo en el que reflexionen acerca de quién creen que son. Al final de la película, los adolescentes se han conocido mejor entre sí y han descubierto que tienen mucho más en común de lo que creen, por lo que deciden convertir la tarea en un trabajo cooperativo escribiendo una sola redacción conjunta en la que reivindican el carácter plural de su identidad y demandan del profesorado que no les encasille en una etiqueta. Al convertir un ensayo sobre la identidad individual en una tarea colectiva, los protagonistas de esta película comprendieron que la identidad individual no depende únicamente de nosotros mismos, sino que nuestra autoimagen la construye en gran parte nuestro entorno. De la misma manera, el alumnado deberá escribir un pequeño ensayo sobre su identidad o personalidad con la ayuda de sus compañeros y compañeras de grupo.

Para ello, la clase se dividirá nuevamente en grupos de 4 o 5, aunque se deberá tener cuidado de que estos grupos no sean los mismos que los de la sesión anterior. Cada alumno/a debe escribir su propia redacción y aportar sus impresiones acerca de los demás alumnos de su grupo para ayudarles a completar las suyas. Una regla muy importante de esta dinámica es que solo se pueden destacar los puntos débiles de uno mismo; todas las impresiones compartidas con los demás acerca de su persona han de ser afectuosas y constructivas. De esta manera, cada alumno/a podrá escribir su redacción partiendo de la ficha realizada en la sesión anterior, del *feedback* recibido durante “La silla de los elogios” y de la comunicación con sus nuevos compañeros de grupo. Además, se le entregará al alumnado una ficha de autoevaluación a través de la cual podrá contrastar su autopercepción inicial con la resultante de haber recibido los elogios de sus compañero/as.

<b>Competencias específicas</b>	<b>Criterios de evaluación</b>	<b>Saberes básicos</b>	<b>Descriptorios operativos</b>	<b>Técnicas de evaluación</b>	<b>Herramientas de evaluación</b>	<b>Instrumentos de evaluación</b>
1	1.1 1.2	I: 1.1, 1.2, 2.1.	CCL1, CCL2, CD4, CPSAA1, CPSAA2, CC3	Observación sistemática  Análisis de documentos  Análisis de producciones	Registro anecdótico  Diario de clase del profesorado  Rúbrica  Lista de cotejo	Redacción cooperativa  Dilema moral  Cuaderno de clase
<b>Productos</b>				<b>Tipos de evaluación según el agente</b>		
Redacción cooperativa sobre la identidad personal				Heteroevaluación		

Resolución de dilema moral sobre el uso seguro de las redes				Autoevaluación
Ficha resuelta sobre autoconcepto				
Cuestionario sobre autoestima				
Juego “Silla de los Elogios”				
Cuaderno de clase				
Debate				
<b>Agrupamiento</b>	<b>Sesiones</b>	<b>Recursos</b>	<b>Espacios</b>	<b>Observaciones</b>
Gran grupo (GGRU) Trabajo Individual (TIND) Pequeños grupos (PGRU)	4	Cuestionario sobre autoestima  Ficha con dilema moral sobre el uso seguro de las redes  Juego “Silla de los Elogios”  Ficha sobre autoconcepto  Fragmento de la película “The Breakfast Club”	Aula	

## FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA: SECUENCIA DE ACTIVIDADES

### 3. ¿Quiénes son mis compañero/as? Conozco a los demás

#### **Primera sesión**

Esta última actividad de la primera situación de aprendizaje gira en torno a las relaciones afectivas y a la educación de las emociones y los sentimientos. En esta primera sesión se hablará acerca de los sentimientos y emociones, comenzando la sesión con una ronda de intervenciones por parte del alumnado en las que se le preguntará qué sentimientos y emociones conocen y cuál es la importancia de sus emociones y sentimientos en su toma de decisiones y en la dirección de su propio proyecto vital. Tras ello, el docente explicará la diferencia entre emoción y sentimiento, poniendo énfasis en la importancia de una adecuada gestión de los mismos para la construcción de la identidad personal y la salud mental. Por último, la clase se dividirá en pequeños grupos para jugar al “Ikonikus” (Anexo 11), un juego pensado para fomentar el desarrollo de la empatía tratando de adivinar lo que otros sentirían en una determinada situación.

#### **Segunda sesión**

En esta segunda sesión pasaremos a centrarnos en las relaciones afectivas. La sesión comenzará con un pequeño debate en el que el protagonismo recaerá en el alumnado y en el que se hablará acerca de las normas y conductas que caracterizan una relación afectiva sana. Tras ello, el docente informará al alumnado de la existencia de las neuronas espejo y de cómo estas suponen la base biológica necesaria para el ejercicio de la empatía y, por tanto, de la moralidad. Se hará énfasis en los valores de respeto e igualdad como pilares innegociables de cualquier tipo de relación afectiva sana, poniendo especial atención a las relaciones de compañerismo y amistad que se generan en el instituto y reflexionando acerca de la exclusión



y el acoso escolar. Por último, se reflexionará acerca de las conductas de acoso, tanto en el ambiente del instituto como en las redes, a través de un dilema moral (Anexo 12) que será resuelto de manera cooperativa en pequeños grupos.

### **Tercera sesión**

Por último, la tercera sesión de esta actividad se dedicará a tratar específicamente las relaciones sexo-afectivas. La sesión comenzará con una exposición en la que el docente explicará los conceptos de amor romántico y anarquía relacional, tras lo que se debatirá acerca de los puntos a favor y en contra de ambos modelos relacionales. Durante la moderación de dicho debate, el docente recalcará la importancia del respeto, la igualdad, la corresponsabilidad en los cuidados y la comunicación asertiva en cualquier modelo de relación. Finalmente, a modo de cierre de la actividad en su conjunto, se realizará una actividad en grupos de 4 o 5 alumnos/as que consistirá en una pequeña representación de lo que debería ser una conversación asertiva acerca de un aspecto de la relación que se quiera cambiar. Para realizar esta actividad, el alumnado partirá de una plantilla (Anexo 13) en la que deberá identificar una situación que les cause malestar, las posibles formas de solucionarlo y cómo se sentirían en caso de hacerlo. Después de rellenar la ficha de manera individual se representará la situación por parejas y los miembros restantes del grupo evaluarán la puesta en práctica de las habilidades relacionadas con el diálogo, la empatía, la escucha activa o la asertividad, utilizando para ello una escala de valoración aportada por el docente (Anexo 14). Finalmente, el alumnado deberá plasmar, en casa y de manera individual, esta experiencia en una redacción acerca de un aspecto de su forma de relacionarse con los demás en general o con una persona en concreto, con el objetivo de que la coevaluación de dicha práctica por parte del alumnado pueda complementarse con la heteroevaluación de dicho instrumento.

<b>Competencias específicas</b>	<b>Criterios de evaluación</b>	<b>Saberes básicos</b>	<b>Descriptorios operativos</b>	<b>Técnicas de evaluación</b>	<b>Herramientas de evaluación</b>	<b>Instrumentos de evaluación</b>
---------------------------------	--------------------------------	------------------------	---------------------------------	-------------------------------	-----------------------------------	-----------------------------------

1 y 4	1.1; 1.2 4.1	I: 1.1, 1.2, 2.2, 3.2	CCL1, CCL2, CD4, CPSAA1, CPSAA2, CPSAA3, CC3, CCEC3	Observación sistemática  Análisis de documentos	Registro anecdótico  Diario de clase del profesorado  Rúbrica  Lista de cotejo	Juego de rol  Reflexión individual  Dilema moral  Cuaderno de clase
<b>Productos</b>				<b>Tipos de evaluación según el agente</b>		
Juego de rol y juego didáctico Ikonikus Redacción sobre relaciones afectivas sanas Resolución de dilema moral sobre el ciberacoso Debate Cuaderno de clase				Heteroevaluación  Coevaluación		
<b>Agrupamiento</b>	<b>Sesiones</b>	<b>Recursos</b>		<b>Espacios</b>	<b>Observaciones</b>	
Gran grupo (GGRU) Trabajo Individual (TIND) Pequeños grupos (PGRU)		Juego Ikonikus  Ficha con dilema moral sobre el ciberacoso  Ficha sobre relaciones sanas  Plantilla Actividad “El semáforo”		Aula		

## 5. Conclusiones

En términos generales estoy bastante satisfecho con la programación didáctica resultante de este trabajo. Se ha logrado establecer una programación realista y aplicable en el aula; el proceso de investigación y organización de las situaciones de aprendizaje, además, me ha permitido recopilar y crear materiales didácticos suficientes para, en un futuro, afrontar la impartición de Educación en Valores Cívicos y Éticos con suficiente preparación.

Además, estoy satisfecho con el grado de cumplimiento de las prescripciones metodológicas que me había marcado en la introducción y en otras partes del trabajo: el uso, a lo largo de todo el curso, de un cuaderno de clase como una herramienta que fomenta la capacidad de reflexión en torno a experiencias vividas, poniendo en el centro al proceso de aprendizaje por parte del alumnado, es un guiño al uso de la imprenta escolar por parte de la escuela freinetiana, sustituyendo, eso sí, el más enriquecedor aprendizaje de las técnicas de imprenta por el desarrollo de la competencia digital; el objetivo, prescrito por Gramsci, de formar ciudadanos autónomos, gobernantes, puede verse en el propio enfoque de la asignatura pero se materializa más que en cualquier otro lugar en la inclusión de una actividad de aprendizaje servicio en la que se pondrá en práctica alguna forma de participación política; el reconocimiento de la voz y experiencias del alumnado reclamado por bell hooks supone la construcción de un clima de aula afectivo cuyos cimientos se ponen con las dinámicas de grupo de las primeras sesiones en las que dedicamos tiempos a conocernos mutuamente o a elaborar de manera cooperativa las normas de clase; y, por último, la voluntad de dar una importante presencia a las experiencias educativas de carácter lúdico se satisface a lo largo de todo el curso con juegos de roles, simulaciones o juegos de mesas y, especialmente, en la tercera situación de aprendizaje en la que se tratan distintos temas éticos y políticos de actualidad a través de juegos didácticos específicamente diseñados para la asignatura de educación en valores cívicos y éticos.

En definitiva, se trata de una programación equilibrada y factible en la que se consigue evaluar todos los criterios de evaluación usando distintos instrumentos a pesar del protagonismo y el alto porcentaje de tiempo consumido por el aprendizaje basado en juegos y el aprendizaje servicio y en la que las actividades elegidas favorecen un aprendizaje activo y cooperativo que ha de generar responsabilidad en el alumnado,

favorecer el desarrollo de su autonomía moral y permitir la formación del pensamiento crítico.

Finalmente, en lo que respecta a la elección de una de las situaciones de aprendizaje para su desarrollo en profundidad, considero un acierto haber optado por desarrollar la primera situación de aprendizaje, que comprende las primeras sesiones del curso en las que trato de sentar las bases de la convivencia afectiva, igualitaria y democrática cuya construcción conjunta pretendo lograr a lo largo del curso, y las sesiones en las que se impartirán los saberes básicos de contenido psicológico, ya que ha sido una excelente oportunidad para pensar cómo acercarme al alumnado, especialmente al de tan corta edad y cómo quiero construir mi práctica pedagógica, además de permitirme construir los materiales didácticos para impartir la parte de la asignatura que resulta más profana a mi formación académica.

## 6. Referencias bibliográficas

### Libros

Couso, M. (2023). *Cerebro, infancia y juego: Cómo los juegos de mesa cambian el cerebro*. Destino.

Derrida, J. (2018). *Limited Inc*. Pólvora.

Freinet, C. (1996). *La escuela moderna francesa. Una pedagogía moderna de sentido común. Las invariantes pedagógicas*. Ed. Morata.

Gramsci, A. (1975). *Los intelectuales y la organización de la cultura*. Juan Pablos Editor.

Hayes, S.C. (2013). *Sal de tu mente, entra en tu vida. La nueva terapia de aceptación y compromiso*. Desclée de Brouwer.

hooks, b. (2021). *Enseñar a transgredir: La educación como práctica de la libertad*. Capitán Swing.

Lizaola Monterrubio, J. (2020). *La educación en la teoría política de Gramsci*. UNAM. [Disponible en versión digital: [https://ru.atheneadigital.filos.unam.mx/jspui/bitstream/FFYL\\_UNAM/3267/1/La%20educacion%20en%20la%20teoria%20politiica%20de%20Gramsci%20EIPE.pdf](https://ru.atheneadigital.filos.unam.mx/jspui/bitstream/FFYL_UNAM/3267/1/La%20educacion%20en%20la%20teoria%20politiica%20de%20Gramsci%20EIPE.pdf)]

Rosenberg, M. (1989). *Society and the adolescent self-image*. Wesleyan University Press.

Pichel, J. (2010) Didáctica de educación para la ciudadanía y los derechos humanos (LOE). En Cifuentes, L.M. y Gutierrez, J.M. (coords.), *Didáctica de la filosofía* (pp. 143-162). Editorial GRAO. Libros de formación del profesorado.

### Leyes y Documentos institucionales

Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias. (2023). *Currículo de Filosofía*:

[https://www.gobiernodecanarias.org/cmsweb/export/sites/educacion/web/\\_galerias/descargas/bachillerato/curriculo/nuevo\\_curriculo/decreto30\\_2023/Filosofia\\_BACH.pdf](https://www.gobiernodecanarias.org/cmsweb/export/sites/educacion/web/_galerias/descargas/bachillerato/curriculo/nuevo_curriculo/decreto30_2023/Filosofia_BACH.pdf)

Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias. (s.f.). Programa Educar para la Igualdad:

<https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoescuela/educarparalaigualdad/>

Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias. (s.f.). *RED CANARIA-InnovAS*:

<https://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/programas-redes-educativas/redeseducativas/red-canarias-innovas>

De la Santa Cruz, F., Cuesta, F. y Rubio, C. (2023). *Programación Didáctica de Educación en Valores Cívicos y Éticos*. IES San Benito.

Ley 6/2014, de 25 de julio, Canaria de Educación no Universitaria. *Boletín Oficial del Estado*, 152, de 7 de agosto de 2014. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2014/BOE-A-2014-9901-consolidado.pdf>

Ley Orgánica 3/2020 de 29 de diciembre por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín oficial del estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>

Orden de 24 de mayo de 2022, por la que se regulan la evaluación y la promoción del alumnado que cursa la Educación Primaria, así como la evaluación, la promoción y la titulación en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, hasta la implantación de las modificaciones introducidas por la Ley Orgánica 3/2020, de 29 diciembre, en la Comunidad Autónoma de Canarias. *Boletín Oficial de Canarias*, 1854, de 2 de junio de 2022. <http://www.gobiernodecanarias.org/boc/2022/108/002.html>

Orden de 24 de mayo de 2022, por la que se regulan la evaluación y la promoción del alumnado que cursa la Educación Primaria, así como la evaluación, la promoción y la titulación en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, hasta la implantación de las modificaciones introducidas por la Ley Orgánica 3/2020, de 29 diciembre, en la Comunidad Autónoma de Canarias. *Boletín Oficial de Canarias*, 1854, de 2 de junio de 2022. <http://www.gobiernodecanarias.org/boc/2022/108/002.html>

Orden de 3 de septiembre de 2016, por la que se regulan la evaluación y la promoción del alumnado que cursa las etapas de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato, y se establecen los requisitos para la obtención de los títulos correspondientes, en la Comunidad Autónoma de Canarias. *Boletín Oficial de Canarias*, 3256, de 13 de septiembre de 2016. <http://www.gobiernodecanarias.org/boc/2016/177/001.html>

Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria,

la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 25, de 29 de enero de 2015. <https://www.boe.es/eli/es/o/2015/01/21/ecd65>

Orden EFP/279/2022, de 4 de abril, por la que se regulan la evaluación y la promoción en la Educación Primaria, así como la evaluación, la promoción y la titulación en la Educación Secundaria Obligatoria, el Bachillerato y la Formación Profesional en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Formación Profesional. *Boletín Oficial del Estado*, 84, de 8 de abril de 2022. <https://www.boe.es/eli/es/o/2022/04/04/efp279>

Real Decreto 217/2022 de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, 76, de 30 de marzo de 2022. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/29/217/con>

### **Materiales y juegos didácticos**

Carmen Esteban (2019). *Materiales para trabajar el autoconcepto*. <https://www.orientacionandujar.es/2019/06/19/materiales-para-trabajar-el-autoconcepto/>

OrientaGuía (s.f.). *Cuestionario de 34 talentos de Gallup*. <https://orientaguia.wordpress.com/2017/01/19/cuestionario-de-34-talentos-de-gallup/>

Piensa en competencias. *Plantilla de la actividad “El semáforo”*. <https://piensaencompetencias.com/producto/plantilla-actividad-el-semaforo-de-las-emociones/>

*Risas y juegos: Juegos y ejercicios creativos para adolescentes en situaciones de crisis*. Plan International y Clowns Without Borders Sweden. [Disponible en versión digital: <https://plan-international.org/uploads/2021/12/glo-laughter-and-play-manual-highres-io-final-sp-july20.pdf>]

Vaquero, M. (s.f.). *Un modelo de trabajo sobre elaboración de normas*. IES Miguel Catalán.

*Juegos didácticos:*

Brain Picnic (s.f.) *Ikonikus*. <https://brainpicnic.com/ikonikus/>

Cyanide and Happiness (2020). *Tranvía mortal*.

Observatorio del juego. (s.f.). *Juego colaborativo Trawün*. <https://www.observatoriodeljuego.cl/collections/juegos-con-colaboracion-odj>

ONG BOSCO Global (15 de noviembre de 2016). *Juego de mesa Caminando hacia la equidad*. <https://boscoglobal.org/materiales-educativos/equidad-de-genero/>

ONG BOSCO GLOBAL (24 de marzo de 2021). *Pocket Monster; Equipo de Rescate. Juego de cartas.* <https://boscoglobal.org/pocket-monster-equipo-de-rescate-juego-de-cartas/>

ONG BOSCO GLOBAL (18 de junio de 2021). *Timeline Derechos Humanos.* <https://boscoglobal.org/quieres-conocer-los-eventos-historicos-mas-relevantes-para-la-defensa-de-los-derechos-humanos/>

ONG BOSCO GLOBAL (03 de julio de 2024). *Wiwole. En Jocs per la pau.* <https://boscoglobal.org/acercando-la-cultura-de-paz-a-traves-del-juego/>



# **ANEXOS**

## Anexo 1. Escritura Corporal

# ESCRITURA CORPORAL

### FORMAR UN CÍRCULO

El facilitador empieza diciendo su propio nombre en alto.

Luego, sin hablar, el facilitador "escribe" su nombre a medida que mueve el cuerpo en la forma de cada letra.



### TODOS ESCRIBEN

Todos escriben su propio nombre con su cuerpo.

Anime a los participantes a utilizar distintas partes del cuerpo.



### SALUDARSE

Los participantes se dan una vuelta por el espacio para saludarse.

Cuando dos personas se encuentran, se saludan escribiendo su nombre con su cuerpo.



#### VARIANTE

Los participantes se presentan en grupos pequeños al resto del grupo.

ANIME A LOS PARTICIPANTES A QUE PRACTIQUEN CON MOVIMIENTOS DIVERTIDOS, UTILIZANDO TODAS LAS PARTES DEL CUERPO.



## **Anexo 2.** Compromiso personal con el alumnado

### **Mi compromiso con ustedes**

Me comprometo a:

1. Llegar a clase puntualmente
2. Tener las actividades previstas y todos los materiales preparados
3. Contar con ustedes para negociar las normas de aula
4. Mandar tarea para casa SOLO cuando sea necesario
5. Proponer actividades participativas y divertidas
6. Evaluar positivamente el trabajo en el aula
7. NO hacer exámenes
8. Hablarles siempre desde el respeto e intentar comprender su forma de ver el mundo
9. Tratar de incluir sus intereses en el aula
10. Verles como personas autónomas, responsables de sí mismas y valiosas

**Anexo 3.** Propuesta de normas de convivencia y aprendizaje

<b>Norma</b>	<b>Modificación acordada</b>	<b>Consecuencia lógica</b>
Llegar puntual		
Colocar a Búho en su lugar antes de que llegue el profesor		
Respetar las formas de expresión de los demás y no ridiculizar el error		
Dialogar tratando de comprender a los demás		
Tener una actitud abierta, empática y participativa		
Narrar nuestras experiencias en el cuaderno de clase al final de cada unidad didáctica		

## Anexo 4. Escala de autoestima de Rosenberg

### Escala de autoestima de Rosenberg

Este cuestionario fue desarrollado por el psicólogo estadounidense Marshall Rosenberg en 1965 con el objetivo de medir la autoestima personal en adolescentes. Actualmente se trata de una de las escalas más utilizadas para la medición global de la autoestima. El test está compuesto por diez afirmaciones a las que debes asignar una puntuación del 1 al 4, significando el 1 “muy en desacuerdo” y el 4 “muy de acuerdo”.

#### CLAVE DE RESPUESTAS

1	2	3	4
Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo

1. Siento que soy una persona digna de aprecio, al menos en igual medida que los demás	1	2	3	4
2. Me inclino a pensar que, en conjunto, soy una persona fracasada	1	2	3	4
3. Creo que tengo varias cualidades buenas	1	2	3	4
4. Puedo hacer las cosas tan bien como la mayoría de la gente	1	2	3	4
5. Creo que no tengo muchos motivos para sentirme orgulloso /a de mí mismo /a	1	2	3	4
6. Tengo una actitud positiva hacia mí mismo/a	1	2	3	4
7. En general, estoy satisfecho/a conmigo mismo/a	1	2	3	4
8. Desearía valorarme más a mí mismo/a	1	2	3	4
9. A veces me siento verdaderamente inútil	1	2	3	4
10. A veces pienso que no sirvo para nada	1	2	3	4

## Anexo 5. Ficha “Mi monstruo de dolor”

### **Mi monstruo de dolor**

Piensa en algún tema que te suponga un problema psicológico o te resulte doloroso. Algunos de ellos seguramente tendrán que ver con situaciones externas a ti: descarta estos y quédate con algún pensamiento o sentimiento que te cause dolor por sí mismo. Ahora, tómate un minuto para entrar en contacto vivencial con este pensamiento o sentimiento. Luego, mentalmente, coloca esa vivencia dolorosa en el suelo, delante de ti, a un par de metros. Cuando lo hayas hecho, responde las preguntas siguientes sobre él:

Si tuviera un color, ¿de qué color sería?

Si tuviera medida, ¿cuánto mediría?

Si tuviera forma, ¿qué forma tendría?

Si tuviera peso, ¿cuánto pesaría?

Si se moviera, ¿a qué velocidad iría?

Si tuviera textura, ¿cómo se sentiría?

\*Esta ficha es una adaptación de una de las actividades del libro *Sal de tu mente, entra en tu vida. La nueva terapia de Aceptación y Compromiso* de Stephen C. Hayes.

Ahora que tienes estos datos, dibuja tu criatura de dolor en el recuadro de abajo:



Por último, observa la criatura que has dibujado. Es una manifestación simbólica del dolor que llevas dentro de tu mente. Mira si puedes renunciar a cualquier lucha que estés manteniendo con ese dolor. Esa cosa con esa forma, color, textura y demás, ¿es realmente algo que tú no puedas tener? ¿Qué es lo que hay, en realidad, en esta experiencia de tu pensamiento que tú no puedas aceptar tal como es? Esta criatura ¿tiene que ser tu enemigo? Después de todo, esta pobre cosa no tiene ningún otro sitio a donde ir.

## Anexo 6. Cuestionario de talentos

### Cuestionario de talentos GALLUP

Instrucciones de uso:

1. Lee atentamente cada talento y valora, del 1 al 5, en qué medida crees tenerlo.
2. Selecciona los talentos en los que te has puesto un 4 o un 5 y confecciona una lista con ellos. Si no te convence la lista o no te ves reflejad@ en ella puedes volver a repasar la lista de talentos.
3. Pide a algunas personas de tu entorno en cuyo criterio confíes que evalúen tus talentos y contrasta tu lista inicial con la que saques de sus puntuaciones.

Talento	Puntuación
<b>Hacedor/realizador:</b> Son ese tipo de personas que siempre tienen algo que hacer, son incansables y su energía parece inagotable	
<b>Activador/iniciador:</b> Personas con iniciativa, que hacen que las cosas sucedan. Son los primeros en ponerse manos a la obra	
<b>Adaptabilidad/flexibilidad:</b> Capacidad de adaptación ante los cambios o acontecimientos imprevistos. No se siente mal cuando las cosas abandonan la rutina habitual	
<b>Analítico/Objetivo:</b> Busca razones y causas. Tiene la capacidad para pensar en todos los factores que puedan afectar a una situación. Necesita tener pruebas. En ocasiones puede parecer distante con respecto a sus emociones.	
<b>Organizador/coordinador:</b> Tiene un don para traer armonía a las personas que están trabajando juntas. Posee capacidad para ejecutar con éxito varias tareas a la vez	
<b>Creencias/convicciones:</b> Aplica en su quehacer cotidiano su escala de valores y se comparte de forma íntegra y congruente con los mismos	
<b>Liderazgo:</b> Quieren estar "al cargo". A menudo son de esas personas de las que otros esperan que lleven la voz cantante. Ordenan y dan directrices precisas tomando el timón de la situación	



<b>Comunicación:</b> Encuentran fácil poner sus pensamientos en palabras. Son buenos conversadores/as. Pueden escuchar y presentar de manera eficaz, haciendo su mensaje cautivador para los demás	
<b>Competición:</b> Necesitan ser los mejores en todo. Es como concursar constantemente para ocupar el primer lugar. Competir con los demás les motiva.	
<b>Creencias:</b> Creen que no existen las coincidencias; que cada evento tiene una explicación. Fe. Utilizan a menudo la intuición	
<b>Contexto/Pasado:</b> Aprenden mediante la investigación y el estudio de lo que ya ha sucedido. Les encantan sus recuerdos. Utilizan la experiencia del pasado para orientar el futuro y entienden el presente mediante la investigación del pasado	
<b>Cauto/prudente:</b> Con cuidado. A veces escéptico. Caracterizado por "mirar antes de saltar." Se toma su tiempo. Verifica	
<b>Desarrollador/descubridor de potenciales:</b> Sienten una gran satisfacción al ver cada incremento de crecimiento de los individuos. Se alegran de ver crecer a otras personas y contribuir a ello. Ven el talento en los demás y lo potencian.	
<b>Disciplina:</b> Crean espontáneamente rutina y estructura. Siguen las normas. Adoran un mundo ordenado y previsible. Son detallistas y minuciosos. Fraccionan sus proyectos por secuencias y van finalizando etapas	
<b>Empatía:</b> Pueden percibir los sentimientos de otras personas imaginándose a sí mismos/as en las vidas de otras personas u otras situaciones, poniéndose en su lugar y sintiendo lo que sienten	
<b>Coherencia/Justicia:</b> Son muy conscientes de la necesidad de tratar a las personas mediante el establecimiento de reglas claras y la adhesión a ellas. Dan una importancia capital al equilibrio y la justicia	
<b>Enfoque/focalización:</b> Toma la dirección, sigue adelante y hace las correcciones necesarias para mantenerse en el camino. Da prioridad a las cosas, y luego actúa. Una vez definida la acción, no la abandona y permanece centrado hasta alcanzar su objetivo	

<p><b>Futurista/Innovador:</b> Fuertemente inspirado en el futuro. Puede inspirar a otros con sus visiones para el futuro. Intuye lo que va a suceder antes que los demás</p>	
<p><b>Armonía:</b> Se llevan bien con otras personas. Disfrutan al hablar con sus colegas. Son conciliadores y prácticos/as en sus conversaciones. No les gustan los conflictos. Generan armonía y consenso a su alrededor</p>	
<p><b>Creativo/Ideador:</b> Están fascinados por las ideas. Ellos son capaces de encontrar conexiones entre fenómenos aparentemente dispares. Miran el mundo con nuevos ojos. Manejan el ¿...que pasaría si...?, para continuar, ¿...y si...?, ¿y si después...?</p>	
<p><b>Integración:</b> Tendencia a aceptar a todas las personas. Tienen empatía o toma de conciencia sobre las personas que se sienten dejadas de lado. Hacen esfuerzos para que todo el mundo pertenezca al grupo, sin distinciones y generando sentido de pertenencia</p>	
<p><b>Individualización:</b> Ven la singularidad de cada persona. Detectan lo que es especial en alguien y son capaces de hacer trabajar en equipo de forma productiva a personas diferentes</p>	
<p><b>Input/poseer información:</b> Tienen el deseo de saber más. A menudo les gusta coleccionar y archivar todo tipo de información, que les puede servir algún día</p>	
<p><b>Intelectual:</b> Se caracterizan por su actividad intelectual. Suelen ser introspectivos y aprecian discusiones intelectuales. Les gusta profundizar en los temas</p>	
<p><b>Aprendizaje:</b> Placer por aprender, y mejorar continuamente sin necesidad de buscar el desarrollo de conocimiento en un área concreta. Disfrutan tanto de lo aprendido, como del proceso de aprender.</p>	
<p><b>Optimizador:</b> Orientados en potenciar los puntos fuertes propios y de los demás, como una forma de estimular la excelencia. Ellos buscan transformar algo fuerte en algo extraordinario. Tendencia constante a la mejora. Construyen para superar lo anterior. Centrados en la fuerza interior, como una forma de promover los logros personales y grupales. Hace aún mejor, lo que ya funciona bien</p>	

<p><b>Resolutivo:</b> Capacidad para llevar las cosas a su forma original. Tendencia a la resolución de conflictos. Adepto a poner el dedo en lo que está mal. Reparar lo que no funciona, haciendo un diagnóstico y buscando soluciones</p>	
<p><b>Positivo:</b> Poseen un entusiasmo contagioso. Siempre ven el vaso medio lleno Pueden conseguir arrastrar a otros entusiasmándolos con lo que van a hacer</p>	
<p><b>Relacional:</b> Disfrutan de una estrecha relación con los demás. Encuentran una profunda satisfacción en el trabajo duro con los amigos para lograr un objetivo. Alimentan y mantienen sus relaciones fidelizando y generando un elevado nivel de confianza.</p>	
<p><b>Responsabilidad:</b> Toman posesión psicológica y un fuerte compromiso por lo que dicen que van a hacer. Su reputación está en ello. Están comprometidos/as con valores estables, como la honestidad y la lealtad</p>	
<p><b>Autoconfianza/seguridad en sí mismo/a:</b> Poseen una brújula interna del control de sí mismos. Tiene una capacidad para la gestión de sus propias vidas. No se vienen abajo por las críticas. Elevada resistencia y convencimiento de salir siempre adelante</p>	
<p><b>Importancia:</b> Quieren sentirse muy importantes a los ojos de los demás. Son independiente y quiere ser reconocidos. Su vida está repleta de cosas que ellos " quieren ", " anhelan ", y " les gusta". Son propensos a resonar al reconocimiento</p>	
<p><b>Estrategia:</b> Crean formas alternativas para continuar. Ante cualquier situación dada, pueden detectar rápidamente los patrones y las cuestiones pertinentes para actuar anticipándose y eligiendo el mejor enfoque</p>	
<p><b>Poder de convicción:</b> Les encanta el reto de conocer gente nueva y ganárselos. Obtienen la satisfacción de romper el hielo y conectar con otra persona. Talento para convencer a los demás</p>	

## Las redes y el tiempo

1. Mira tu tiempo de uso de Instagram u otras redes sociales.  
En el caso de Instagram, puedes hacerlo de la siguiente manera: **Perfil** (haz clic en el icono de tu foto en la barra inferior) > **Configuración y actividad** (pulsas las tres rayitas de la esquina izquierda de arriba) > **Tiempo invertido**. Además, si consideras necesario reducir tu tiempo de uso, Instagram te ofrece varias opciones, como un recordatorio de descanso o un límite de uso diario que puedes ponerte tú mism@.
2. Piensa, y comparte con tus compañer@s, en qué empleas el tiempo que pasas en Instagram y qué tipo de contenido consumes. ¿Crees que las cuentas sigues te llevan a compararte con otras personas? ¿Cómo piensas que tu uso de Instagram afecta a tu autoestima? ¿Algunas de las cuentas que sigues promueven algún hábito o actividad en específico? Si es así, ¿consideras que estos hábitos o actividades son buenos para ti? ¿Cuándo compartes algo te preocupas por los likes que recibas? ¿Qué sientes cuando te llega una notificación?
3. Considera el tiempo que inviertes en usar Instagram (u otras tecnologías como los videojuegos, por ejemplo) y compáralo con el que inviertes en hacer ejercicio, jugar con tus amigos en persona, leer, ayudar a tus padres en las labores de casa... ¿Crees que estás haciendo un uso adecuado—ético—de tu tiempo? Piensa cooperativamente en otros posibles usos de este tiempo y examina qué forma de emplear tu tiempo te daría más feliz a la larga.

**Anexo 8. Ficha autoconcepto**

**¿Quién soy yo?**

**Ficha para trabajar el autoconcepto**

**1- Listas de cualidades**

**Me gusta / No me gusta**

- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

**Cosas que se me dan bien / Cosas en las que tengo que mejorar**

- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

## **2- Completa la frase**

**Si pudiera tener un superpoder sería...**

**Si pudiera ser un animal sería...**

**Si pudiera ser una estación del año sería...**

**Me siento alegre cuando...**

**Me siento triste cuando...**

**Siento miedo cuando...**

**Siento vergüenza cuando...**

**La última vez que sentí culpa fue cuando...**

**Algo que he conseguido con mucho esfuerzo es...**

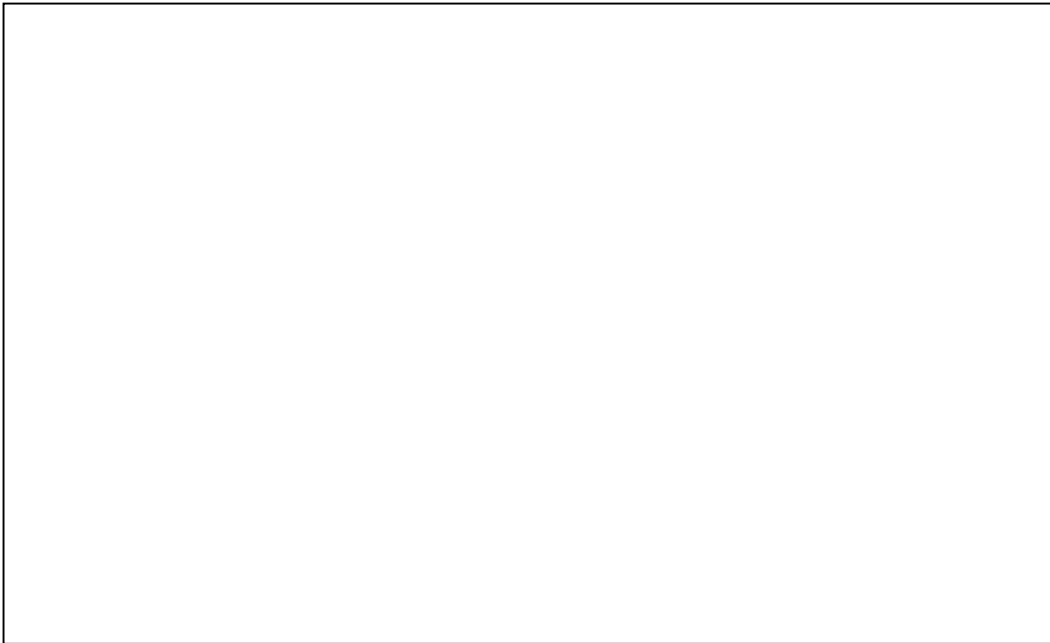
**Algo que me gusta de mi cuerpo es...**

**En mi tiempo libre me gusta...**

**Cuando llego a un sitio nuevo...**

### **3- Autorretrato**

**Diseña tu propio alter ego. Puedes combinar elecciones de rasgos físicos realistas con otros rasgos o accesorios que expresen tu personalidad. Lo importante es que el personaje te refleje tal como te sientes y como eres, tanto por dentro como por fuera.**



## Anexo 9. Juego didáctico “La silla de los elogios”



# SILLA DE LOS ELOGIOS

**FORMAR UN CÍRCULO**

Todos están sentados en un círculo.

La silla de los elogios es para dar y recibir cumplidos.

**REFLEXIONAR**

Un cumplido puede ser por algo que la otra persona hace bien.

Puede ser un punto fuerte, una cualidad o una característica que se aprecia en una persona.

**UNO A UNO**

Una persona se sienta en el medio del círculo.

Uno a uno, los demás participantes dicen algo positivo sobre la persona en el medio.

**FELICITAR**

Continúe hasta que todo el mundo haya pasado por la silla de los elogios.

¡Concluya con un gran aplauso para todos!

**+ VARIANTE**  
Apunte todas las cualidades de cada uno en un trozo de papel para que se lo lleven a casa





**Anexo 10.** Fragmento de la película “The Breakfast Club”



**Enlace:** <https://www.youtube.com/watch?v=4rRXXvQZ-4s>

## Anexo 11. Preguntas de ejemplo “Ikonikus”

**ikonikus**  
el party game emocional  
Jugar con las emociones  
nunca ha sido tan divertido



\*Fuente: Jugarxjugar  
\*\*Fuente: Zacatrus

**ES1 ¿Cómo me siento...** **ikonikus**  
...cuando estoy navegando por internet y de pronto deja de funcionar? ...cuando tengo que ducharme con agua helada?  
...cuando encuentro mucho dinero en un pantalón viejo? ...cuando necesito ir al baño urgentemente y está ocupado? ...cuando la persona que me atiende en ventanilla me ignora? ...si mi abuela me regala algo que odio con todas mis fuerzas? ...cuando mi ordenador no se enciende? ...cuando tengo que hablar con alguien con quien no quiero hablar? ...cuando la gente habla en el cine y no me deja escuchar la película? ...cuando empiezo las vacaciones? ...cuando tengo que tirar comida porque ha caducado? ...cuando pienso en cómo va el país? ...cuando me pongo enfermo durante las vacaciones? ...cuando no entiendo un chiste y todos se ríen? ...cuando me pilló el dedo en una puerta? ...si me encuentro una cartera con mucho dinero? ...cuando sueño con la solución a un problema? ...cuando mi jefe cuenta un chiste muy malo? ...cuando una operadora telefónica me despierta de la siesta? ...cuando alguien trata de convencerme de que cambie mi voto? ...cuando se lesiona mi jugador preferido? ...cuando me invitan a la boda de un familiar lejano? ...cuando llego tarde a una entrevista de trabajo? ...justo antes de empezar un examen? ...cuando no encuentro la cartera por ningún lado? ...cuando me duele la cabeza y el vecino está haciendo obras? ...en el sillón del dentista? ...cuando un mosquito no me deja dormir? ...el día de mi cumpleaños? ...cuando alguien me dice que me tranquilice? ...cuando mi madre/padre se enfada conmigo? ...cuando preparo el viaje de mis vacaciones? ...cuando alguien cambia el canal de la tele sin preguntar? ...cuando acabo un examen que me ha salido perfecto? ...cuando me duele una muela? ...después de pasar toda la mañana limpiando la casa? ...cuando un amigo me pide dinero? ...cada vez que sale a la luz un nuevo caso de corrupción? ...cuando he comido o bebido demasiado?

**ES2 ¿Cómo me siento...** **ikonikus**  
...cuando me cuentan el final de una película? ...cuando trato de montar un mueble y faltan piezas? ...cuando me llaman al despacho del director? ...cuando me muero de ganas de contar un secreto? ...cuando estoy perdiendo el tiempo en lugar de estar trabajando? ...cuando me cobran de más y me doy cuenta demasiado tarde? ...cuando saco la mejor nota de toda la clase? ...al empezar un libro que tengo muchas ganas de leer? ...cada vez que pierdo un paraguas? ...si vuelvo con la compra y se han dejado la puerta del ascensor abierta? ...cuando voy a acariciar a un perro y me gruñe? ...cuando me como una alcachofa? ...cuando se acaba el fin de semana? ...cuando no puedo parar de cantar una canción que odio? ...cuando suena el despertador por la mañana? ...cuando piso una caca de perro? ...cuando no encuentro ropa interior limpia? ...cuando se me cumple un deseo y no era tan bueno como yo pensaba? ...cuando presto un libro y no me lo devuelven? ...cuando me entra un virus peligroso en el ordenador? ...cuando encuentro el regalo perfecto para un amigo? ...cuando estoy en el baño y me doy cuenta demasiado tarde de que no hay papel? ...cuando ponen anuncios en el momento menos oportuno? ...cuando tratan de venderme un seguro que no necesito? ...cuando la ropa ya no me cabe? ...cuando algo se estropea justo cuando acaba la garantía? ...cuando me castigan por algo que no he hecho? ...cuando vas en tren y un desconocido se duerme en mi hombro? ...cuando necesito apuntar un teléfono y no encuentro nada para apuntar? ...cuando se aplaza la fecha de un examen o de una entrega? ...si suena el teléfono a las cuatro de la mañana? ...cuando se estropea la nevera? ...cuando estoy en la cola más rápida del supermercado? ...al leer la última página de un libro que me ha encantado? ...cuando tengo que pedir un favor a alguien con quien no tengo confianza? ...cuando mi partido político gana las Elecciones?

**ES3 ¿Cómo me siento...** **ikonikus**  
...cuando no puedo cargar con toda la compra? ...cuando me quedo en blanco en mitad de una presentación? ...cuando voy al concierto de mi banda favorita? ...cuando paso por delante de una pastelería? ...cuando voy con prisa y no encuentro las llaves de casa? ...cuando me despierto de una pesadilla? ...a la mañana siguiente de una larga noche de fiesta? ...cuando descubro que mi mejor amigo me ha mentido? ...cuando voy a un restaurante y no conozco ningún plato de la carta? ...cuando el helado se me cae al suelo? ...cuando me explican cómo funciona algo pero no entiendo nada? ...cuando voy cargado y se me rompe la bolsa de la compra? ...cuando me equivoco y le echo sal al café? ...cuando tengo que comprar un regalo a...? ...cuando cambio de compañía telefónica y descubro que no tengo cobertura en mi casa? ...cuando mi equipo favorito gana en la última jugada? ...cuando monto en la montaña rusa? ...si pierdo el avión de vuelta de las vacaciones? ...cuando voy al cine y la película es realmente mala? ...cuando llevo varias horas trabajando y descubro que todo está mal? ...cuando los planes del fin de semana se suspenden a última hora? ...cuando estreno un móvil nuevo? ...cuando voy a pagar la cena y descubro que he olvidado la cartera en casa? ...si tropiezo y tumbo toda una fila de motos? ...cuando me cuentan un chiste muy bueno?  
**¿Cómo me sentiría...**  
...si se me cae el teléfono móvil al váter? ...si me toca el gordo de la lotería? ...si encuentran mi diario íntimo y lo leen? ...si alguien derrama su bebida sobre mi ordenador? ...si cancelan mi serie favorita? ...si descubro un agujero en mi pantalón favorito? ...si olvido las llaves dentro de casa? ...si intento detener una pelea y recibo un puñetazo? ...si nadando veo un tiburón? ...si me quedo encerrado en el ascensor? ...si me toca un cerdo vietnamita en un sorteo?

**ES4 ¿Cómo me sentiría...** **ikonikus**  
...si me encuentro una uña en la sopa? ...si me muerde una rata? ...si mando por error un correo a toda la oficina contando un secreto de un compañero? ...si mi jefe me pilla hablando mal de él? ...si voy descalzo y piso una cucaracha? ...si estoy en la piscina y veo a un niño meando a mi lado? ...si estoy en la playa y una ola me quita el bañador? ...si me voy al Caribe y llueve todos los días? ...si estoy solo en casa y oigo pasos? ...si un vecino me deja su mascota y se me escapa? ...si una paloma se me caga encima? ...si me suben el sueldo? ...si al volver de la compra encuentro todos los huevos rotos? ...si mi horóscopo me dice que tendré un accidente en vacaciones? ...si me ofrecen un buen trabajo en Alaska? ...si tengo invitados para cenar y se me quema toda la comida? ...solo en una isla desierta? ...si me cruzo con una vaca y no me funcionan los frenos? ...si voy al teatro y me sacan al escenario? ...si me invitan a tirarme en paracaídas? ...si se me cae el anillo en un baño público? ...si el genio de la lámpara me concediera tres deseos? ...si el médico me prohíbe comer y beber todo lo que me gusta? ...si se rompe mi juguete favorito? ...si me siento encima de mis gafas nuevas y las rompo? ...si mi suegra me sirve un plato incomible? ...si mi mejor amigo me pidiera un riñón? ...si veo un arañazo en mi coche nuevo? ...si entra en el ascensor mi actor/actriz favorito/a? ...si suena la alarma antiincendios antes de acabar de ducharme? ...si me entra la risa en el peor momento? ...si me pierden la maleta justo cuando empiezo las vacaciones? ...si mis amigos se empeñan en hacer una sesión de espiritismo en mi casa? ...si le cuento un secreto a un amigo y se acaba enterando todo el mundo? ...si voy a buscar el coche y se lo ha llevado la grúa? ...si me pierdo el principio de un concierto por esperar a un amigo? ...si alguien se cuela delante de mí y me quedo sin entrada? ...si hay una amenaza de bomba en mi edificio? ...si pudiera volver al pasado y cambiar de trabajo?

## **Anexo 12. Dilema moral sobre ciberacoso**

### **Nuestra imagen personal en las redes sociales**

María, una alumna de 1º ESO B del I.E.S. El Médano sube una foto de cara a su cuenta pública de Instagram. Pablo, uno de sus compañeros, saca a una captura de pantalla de la foto, la comparte por un grupo de Whatsapp que comparte con varios de sus amigos de clase y hace comentarios despectivos y de burla acerca del físico de María. Pronto estos comentarios llegan al aula y una gran parte de la clase se suma a ellos. María, muy afectada por estos comentarios, habla con José Carlos, el tutor de clase. José Carlos censura el comportamiento de Pablo y lo lleva al despacho de Celia, la directora del centro, que inmediatamente convoca una reunión con los padres de Pablo. Sin embargo, los padres de Pablo no comprenden por qué se les ha llamado por esta situación, alegando que su hijo Pablo tiene derecho a hacer este tipo de comentarios amparándose en su libertad de expresión. ¿Cómo crees que debe responder Celia en esta situación? ¿Qué medidas crees que se deberían tomar en esta situación?

Anexo 13. Plantilla Actividad “El Semáforo”

## El semáforo de las emociones

- Describe una situación desagradable
  - ¿Qué podrías hacer para solucionarla?
  - ¿Cómo te sentirías entonces?
- Parar - Pensar - Actuar

●	
●	
●	

@piensaencompetencias

**Anexo 14.** Escala de valoración para la coevaluación

Alumn@ a evaluar: _____				
Aspectos	Niveles			
	Siempre	A veces	Lo hace, aunque con dificultades	Nunca
Expresa sus sentimientos y deseos de manera asertiva				
Escucha de manera activa a los demás				
Muestra empatía hacia la forma en que se sienten los demás				
Busca soluciones para llegar a nuevos acuerdos				
Utiliza los conceptos explicados en clase				
Toma posturas justas e igualitarias				

**\*Marca con una X la opción que señale cómo realizó la actividad tu compañero/a.**

## Anexo 15. Rúbricas

### a. Reflexión escrita

	Sobresaliente (9- 10)	Notable (7- 8,9)	Suficiente (5- 6,9)	Insuficiente (0- 4,9)
Conceptos relevantes	Utiliza todos los tecnicismos y conceptos relevantes para el tratamiento del tema. Sabe definir estos conceptos de manera precisa y técnica.	Utiliza algunos de los tecnicismos y conceptos relevantes para el tratamiento del tema. Sabe definir estos conceptos de manera precisa y técnica.	Utiliza pocos de los tecnicismos y conceptos relevantes para el tratamiento del tema. Sabe definir estos conceptos de manera básica y poco clara.	No utiliza tecnicismos y conceptos relevantes para el tratamiento del tema o no sabe definir estos conceptos.
Argumentos teóricos	Es capaz de fundamentar todas sus posturas utilizando argumentos claros y lógicamente correctos.	Fundamenta la mayoría de sus posturas utilizando argumentos claros y lógicamente correctos.	Fundamenta solo algunas de sus posturas mediante argumentos o utiliza argumentos ambiguos y poco claros.	No fundamenta sus posturas con argumentos o estos son lógicamente incorrectos.
Dominio del tema	Conoce de manera profunda el tema y sabe transmitirlo de forma didáctica y ordenada.	Conoce de manera notable el tema y sabe transmitirlo de forma didáctica y ordenada.	Conoce de manera básica el tema y sabe transmitirlo de forma ordenada.	Apenas conoce el tema o no sabe transmitirlo de forma didáctica ni ordenada.
Estructura y coherencia	Escribe con notable unidad lógica, coherencia estructural, claridad y adecuada relación.	Escribe con unidad lógica, coherencia estructural, claridad y adecuada relación.	Escribe con cierta unidad lógica, cierta coherencia estructural, claridad y adecuada relación.	Escribe sin unidad lógica, sin coherencia estructural, sin claridad ni adecuada relación.

Extensión	Cumple estrictamente con el tiempo y la extensión dada.	Supera el máximo permitido.	Cumple con el mínimo exigido.	No cumple con el mínimo exigido.
Originalidad	Elabora su pensamiento, disertando de manera innovadora, original, novedosa, clara y didáctica.	Elabora su pensamiento, disertando de manera poco original, recurriendo a lo ya dicho, aunque lo hace de forma clara y didáctica.	Elabora su pensamiento, disertando de manera poco original, con poca claridad y coherencia estructural.	Elabora su pensamiento, disertando de manera “mecánica”, limitándose a “plagiar” lo ya dicho en clase.
Uso de lenguaje no discriminatorio	Utiliza un lenguaje no discriminatorio de manera adecuada y ética.	Utiliza un lenguaje no discriminatorio de manera correcta.	Utiliza un lenguaje no discriminatorio algunas veces.	Utiliza un lenguaje discriminatorio.
Conclusión personal	Finaliza aportando síntesis y opinión personal argumentada.	Finaliza aportando solo opinión personal argumentada.	Finaliza aportando opinión personal no argumentada.	Finaliza sin aportar una opinión personal.

b. Cuaderno de clase

	Sobresaliente (9- 10)	Notable (7- 8,9)	Suficiente (5- 6,9)	Insuficiente (0- 4,9)
Extensión	Cumple estrictamente con el tiempo y la extensión dada.	Supera el máximo permitido.	Cumple con el mínimo exigido.	No cumple con el mínimo exigido.
Uso de lenguaje no discriminatorio	Utiliza un lenguaje no discriminatorio de manera adecuada y ética.	Utiliza un lenguaje no discriminatorio de manera correcta.	Utiliza un lenguaje no discriminatorio algunas veces.	Utiliza un lenguaje discriminatorio.
Reflexión personal	Es capaz de aportar una reflexión propia y crítica acerca del valor de las experiencias vividas en clases, realizando comentarios acerca de la adecuación de las actividades propuestas y aportando propuestas de mejora.	Es capaz de aportar una reflexión propia acerca del valor de las experiencias vividas en clases, realizando comentarios acerca de la adecuación de las actividades propuestas.	Aporta reflexiones personales acerca del valor de algunas de las experiencias vividas en clase.	No es capaz de aportar una visión propia acerca de las experiencias vividas en clases, limitándose a narrarlas de manera descriptiva.
Originalidad	Refleja lo ocurrido en clase de una manera original, centrando su atención en aspectos profundos que pasan desapercibidos para la mayoría.	Describe lo ocurrido en clases y refleja su comprensión de algunos aspectos profundos de los temas tratados en clases.	Describe lo ocurrido en clase y expresa su aprehensión de aspectos superficiales de los temas tratados.	No aporta una mirada propia sobre lo ocurrido en clase, limitándose a narrar la situación de manera descriptiva.
Estructura y coherencia	Escribe con notable unidad lógica, coherencia	Escribe con unidad lógica, coherencia estructural,	Escribe con cierta unidad lógica, cierta coherencia	Escribe sin unidad lógica, sin coherencia estructural,



	estructural, claridad y adecuada relación.	claridad y adecuada relación.	estructural, claridad y adecuada relación.	sin claridad ni adecuada relación.
Dominio del tema	Conoce de manera profunda el tema y sabe transmitirlo de forma didáctica y ordenada.	Conoce de manera notable el tema y sabe transmitirlo de forma didáctica y ordenada.	Conoce de manera básica el tema y sabe transmitirlo de forma ordenada.	Apenas conoce el tema o no sabe transmitirlo de forma didáctica ni ordenada.

c. Participación en clase

	Sobresaliente (9- 10)	Notable (7- 8,9)	Suficiente (5- 6,9)	Insuficiente (0- 4,9)
Autonomía y curiosidad	Siempre actúa con autonomía y sigue criterios propios en la resolución de los problemas o tareas planteadas. Demuestra curiosidad acerca de los temas tratados.	A veces actúa con autonomía y sigue criterios propios en la resolución de los problemas o tareas planteadas. Demuestra curiosidad acerca de los temas tratados.	A veces actúa con autonomía y sigue criterios propios en la resolución de los problemas o tareas planteadas, pero no pretende ir más allá de estas.	No es capaz de seguir criterios propios en la resolución de las tareas planteadas y espera directrices en cada etapa del proceso de aprendizaje.
Capacidad emprendedora	Analiza necesidades y oportunidades relativas a las actividades cooperativas realizadas en clase, proponiendo estrategias originales para afrontarlas y liderando su ejecución.	Analiza necesidades y oportunidades relativas a las actividades cooperativas realizadas en clase, proponiendo estrategias originales para afrontarlas, pero sin lograr establecer una dirección de trabajo en su grupo.	Analiza necesidades y oportunidades relativas a las actividades cooperativas realizadas en clase, pero no propone estrategias originales en consonancia con este análisis.	No analiza necesidades y oportunidades relativas a las actividades cooperativas realizadas en clase
Escucha activa y empática	Dedica el tiempo adecuado a escuchar activamente a los demás y es capaz de comprender los argumentos y sentimientos ajenos	Dedica poco tiempo a escuchar activamente a los demás, pero cuando lo hace es capaz de comprender los argumentos y sentimientos ajenos	Dedica tiempo a escuchar activamente a los demás, aunque presenta dificultades en la comprensión de los argumentos y sentimientos ajenos.	No escucha a los demás.
Actitud inclusiva	Promueve y demuestra una convivencia pacífica,	Demuestra una convivencia pacífica,	Demuestra una convivencia pacífica,	No demuestra una convivencia pacífica,

	respetuosa, democrática y comprometida con el bien común, sancionando las actitudes discriminatorias cuando es necesario.	respetuosa, democrática y comprometida con el bien común, y la promueve cuando ello no implica una situación de conflicto.	respetuosa, democrática y comprometida con el bien común.	respetuosa, democrática y comprometida con el bien común
Atención y aprehensión de los aprendizajes propuestos	Siempre muestra atención y capacidad de comprensión de los temas expuestos en clase. Manifiesta una actitud abierta y dispuesta al cambio.	Suele mostrar atención y tiene capacidad de comprensión de los temas expuestos en clase. Suele manifestar una actitud abierta y dispuesta al cambio.	A veces muestra atención o tiene problemas para comprender los temas expuestos en clase. A veces manifiesta una actitud abierta y dispuesta al cambio.	No muestra atención en clase o manifiesta una actitud de rechazo al cambio.
Autoexpresión respetuosa y tolerante	Identifica y expresa sus sentimientos y deseos de manera asertiva, con respeto y empatía hacia los ajenos.	Identifica sus sentimientos y deseos, pero los expresa de manera “pasiva”, dando mayor importancia a los ajenos que a los propios.	Identifica y expresa sus sentimientos y deseos de manera “agresiva”, sin demostrar respeto y empatía hacia los ajenos.	No identifica y expresa sus sentimientos y deseos de manera asertiva.
Motivación y originalidad	Demuestra una motivación intrínseca por los aprendizajes propuestos y esta le lleva a profundizar y tener una perspectiva original acerca de ellos.	Demuestra una motivación intrínseca por los aprendizajes propuestos y tiene voluntad de profundizar en ellos, aunque carece de una perspectiva original.	Demuestra una motivación intrínseca por los aprendizajes propuestos, aunque no la suficiente como para profundizar en ellos.	Demuestra una actitud pasiva en clase.
Autoevaluación	Demuestra capacidad de autocrítica y es capaz de aprender de sus errores, así como del <i>feedback</i>	Demuestra capacidad de autocrítica y es capaz de aprender de sus errores, aunque se muestra	Demuestra escasa capacidad de autocrítica, aunque atiende a la crítica externa.	No está dispuesto a reconocer sus errores ni acepta la necesidad del

	recibido por sus compañeros/as.	reacio/a a considerar las críticas externas.		cambio como motor de mejora.
Calidad de las intervenciones	Sus intervenciones son siempre relevantes, bien informadas y aportan nuevas ideas a la discusión.	Sus intervenciones suelen ser relevantes, bien informadas y aportan nuevas ideas a la discusión.	Sus intervenciones a veces son relevantes, bien informadas y aportan nuevas ideas a la discusión.	Sus intervenciones nunca son relevantes, bien informadas y no aportan nuevas ideas a la discusión.

d. Dilemas morales

	Sobresaliente (9- 10)	Notable (7- 8,9)	Suficiente (5- 6,9)	Insuficiente (0- 4,9)
Identificación del problema	Es capaz de identificar el problema que subyace al dilema moral. Conoce la problemática de fondo y las soluciones aportadas.	Es capaz de identificar el problema que subyace al dilema moral y conoce algunas de las soluciones aportadas.	Es capaz de identificar el problema que subyace al dilema moral pero no conoce las soluciones aportadas.	No es capaz de identificar el problema de fondo que subyace al dilema moral. No conoce las soluciones aportadas.
Uso de conceptos éticos	Utiliza todos los conceptos éticos relevantes para la discusión del problema. Sabe definir de manera precisa y técnica dichos conceptos.	Utiliza algunos de los conceptos éticos relevantes para la discusión del problema. Sabe definir de manera precisa estos conceptos.	Utiliza algunos de los conceptos éticos relevantes para la discusión del problema. Define estos conceptos de manera básica e intuitiva.	No utiliza los conceptos éticos relevantes para la discusión del problema o no define los conceptos utilizados.
Contrastación de criterios éticos	Comprende los distintos criterios éticos que pueden ser utilizados para valorar éticamente una situación y comprende las distintas formas de actuación que se desprenden de cada uno de ellos.	Identifica algunos de los criterios éticos que pueden ser utilizados para valorar éticamente una situación y comprende las distintas formas de actuación que se desprenden de cada uno de ellos.	Identifica algunos de los criterios éticos que pueden ser utilizados para valorar éticamente una situación, pero no comprende las distintas formas de actuación que se desprenden de cada uno de ellos.	No identifica los criterios éticos que pueden ser utilizados para valorar éticamente una situación.
Argumentación lógica	Siempre utiliza argumentos lógicamente correctos y claros.	A veces utiliza argumentos lógicamente correctos y claros.	Utiliza argumentos ambiguos o poco claros.	No utiliza argumentos o utiliza argumentos lógicamente incorrectos.
Toma de postura coherente y razonada	Fundamenta todas sus posturas éticas en	Fundamenta algunas de sus posturas éticas en	Sus tomas de postura están bien fundamentadas, pero	Sus tomas de postura no se fundamentan en

	coherencia con argumentos claros y lógicamente defendidos previamente.	coherencia con argumentos claros y lógicamente correctos defendidos previamente.	entran en contradicción con algunos de sus argumentos previos.	argumentos claros y lógicamente correctos.
Autoevaluación (para dilemas resueltos de manera cooperativa)	Demuestra una notable capacidad de escucha e integra las opiniones ajenas en la suya propia, siendo capaz de aprender de los demás y enriquecer su perspectiva con la de los demás.	Demuestra capacidad de escucha y contrasta sus opiniones con las de los demás, reconociendo en ocasiones sus propios errores.	Demuestra capacidad de escucha, pero no integra las opiniones de los demás en su perspectiva.	No demuestra capacidad de escucha ni considera las opiniones ajenas.