

Máster en Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria  
y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas

Especialidad: Lengua Castellana y Literatura

**LAS ESFERAS DEL VERBO:  
MOTIVANDO A TRAVÉS DE LA INTERDISCIPLINARIEDAD**

Trabajo de Fin de Máster

Modalidad de Innovación Educativa

Alumno: Andrés Manuel Hernández Pérez

Tutores: Pedro Ángel Martín Rodríguez y Carolina Jorge Trujillo

Curso académico: 2020-2021

Convocatoria: Julio

## **Resumen**

La enseñanza de la lengua española y el aprendizaje de algunos aspectos gramaticales se considera en ocasiones una ardua tarea, puesto que es difícil poner en práctica unas sesiones para los estudiantes que sean motivadoras a la vez que educativas en el aula. Este trabajo de investigación está basado en estudios sobre la práctica de la lengua española, en concreto en la práctica y creación de proyectos de aprendizaje basados en actividades secuenciadas, y tiene por finalidad proponer una metodología eficaz y dinámica, que de manera gradual permita al alumnado desarrollarse competencialmente. Esta propuesta de innovación se centra en el estudio de la categoría verbal y, además, está enfocada desde una perspectiva interdisciplinar con el ámbito de la Educación Plástica, Visual y Audiovisual. En definitiva, se busca no solo la adquisición de conocimientos, sino también el desarrollo personal de los discentes a través de métodos y dinámicas que fortalezcan su autoestima y autoaprendizaje.

*Palabras clave:* interdisciplinariedad, enseñanza del verbo, enseñanza-aprendizaje por proyectos, actividades secuenciales.

## **Abstract**

Teaching the Spanish language and learning some grammatical aspects is sometimes considered an arduous task, since it is difficult to put into practice motivating and educational sessions for students in the classroom. This research work is based on studies on the practice of Spanish language, specifically the practice and creation of learning projects with sequenced activities, and its purpose is to propose an effective and dynamic methodology, which gradually allows students to make progress in competencies. This innovative work focuses on the study of the verbal category, and also on an interdisciplinary perspective closely related to Plastic, Visual and Audiovisual Education. In short, we aim not only at knowledge acquisition, but also at the personal development of the students through other methods and dynamics which strengthen their self-esteem and self-learning.

*Key words:* interdisciplinarity, verb teaching, project based learning, sequenced activities.

## ÍNDICE

1. Introducción.....	4
2. Marco teórico y justificación.....	8
2.1. Trabajo por proyectos y actividades secuenciadas.....	8
2.2. Interdisciplinariedad.....	12
2.3. El verbo.....	14
2.3.1. Los contenidos. Flexión y derivación verbal.....	17
2.3.2. Esferas temporales.....	25
3. Objetivos y legislación.....	45
4. Plan de intervención.....	52
5. Plan de seguimiento.....	59
6. Resultados y propuestas de mejora.....	64
7. Conclusiones.....	66
8. Referencias bibliográficas.....	68
9. Anexos.....	70
Anexo 1. Proyecto “Las esferas del verbo”.....	71
Recursos elaborados para el proyecto.....	110

## 1. Introducción

Este trabajo ha sido realizado como proyecto final para el Máster en Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas de la Universidad de La Laguna. El propósito de este proyecto de innovación educativa es aportar un punto de vista teórico y práctico sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje del verbo en lengua española que sirva para que el alumnado estudie esta categoría gramatical de manera amena y productiva. Cualquier acción o actividad que realizamos se nombra usando el verbo, ya que al decir o escribir oraciones estructuramos un mensaje en torno a esta palabra. Además, con solo utilizar el verbo, podemos construir o transmitir un mensaje completo.

Todas las lenguas del mundo cuentan con el verbo como una de sus categorías gramaticales básicas, que emplean (a grandes rasgos) para decir algo de la acción que realiza o experimenta un sujeto, o del estado en que se encuentra. En español, es la palabra que admite mayor variación formal, ofreciéndonos información gramatical muy significativa, puesto que gracias a ella conocemos tanto las variaciones de número y persona, como el tiempo, el modo y el aspecto. Como bien sabemos, el verbo está constituido por una raíz a la que se añaden desinencias, propias de las lenguas flexivas como la española. Por esto, se puede ver su importancia en la comunicación lingüística, una de las competencias básicas que el alumnado debe adquirir para desarrollar el aprendizaje propuesto en el currículo de la enseñanza educativa actual.

En uno de los trabajos coordinados por Anna Camps para desarrollar proyectos de escritura, Martínez, Rodríguez y Zayas (2003) reflexionan sobre la gramática y los proyectos en el área de lengua, entendiéndolos como propuestas de producción tanto oral como escrita con intención comunicativa:

el trabajo mediante proyectos de escritura implica el uso de la lengua en toda su complejidad, pero exige asimismo –si se quiere propiciar en los alumnos no sólo un saber hacer automático o espontáneo sino un saber hacer reflexivo y un conocimiento del funcionamiento de la lengua. (p. 227)

Al considerar esta reflexión, se origina la base sobre la que se sostiene este trabajo, en el que no se pretende realizar un estudio exhaustivo sobre la categoría gramatical “verbo”, sino que a través de valorarlo y considerarlo por su relevancia para el desarrollo competencial sociolingüístico-comunicativo, se enfoca el estudio en la

manera de favorecer el interés y la motivación de los alumnos y las alumnas en ese *saber hacer reflexivo*, logrando así un buen conocimiento del funcionamiento de la lengua española (Camps y Vilà i Santasusana, 2003).

Si repasamos el estudio del verbo en la lengua española en diferentes manuales de gramática, diccionarios y libros de texto para la enseñanza de la materia, podemos observar que tanto desde enfoques más tradicionales, como desde otras perspectivas más actuales, la didáctica de la lengua presenta contenidos a veces desvirtuados o, en cierta medida, faltos de carácter significativo si los aplicamos a los procesos de enseñanza-aprendizaje actuales. Citamos manuales y diccionarios, entre otros, como el *Diccionario de dudas y dificultades de la lengua española* (Seco, 1991), en el que se resume brevemente aspectos gramaticales, y se muestra una nomenclatura de los tiempos verbales tanto simples como compuestos del verbo *cantar* en sus diferentes modos de conjugación. En la misma relación de palabras del verbo conjugado en cada forma verbal, aparece el significante que utiliza cada autor para denominar un tiempo verbal. Por ejemplo, en el modo indicativo, para la forma verbal *canté*, la Academia emplea “pretérito indefinido”, para el filólogo Andrés Bello es simplemente “pretérito”, o “pretérito perfecto absoluto” para el lingüista Samuel Gili Gaya. En esta breve parte del apéndice que incluye la tabla de nomenclatura de los tiempos verbales, se muestra también la raíz y desinencias de todos los tiempos verbales para algunos verbos de las tres conjugaciones y las formas no personales de dichos verbos.

En la misma línea, aunque con un estudio y detalle pormenorizados, la *Nueva Gramática de la Lengua Española* (RAE, 2009) describe la flexión y la derivación verbal y ofrece un trabajo estructurado en el que se definen y clasifican los tiempos verbales, el aspecto y sus modos, distribuidos en distintos capítulos del manual. De la misma manera se ejemplifica cada tiempo del verbo *cantar* con oraciones y explicaciones sobre su uso en ciertos contextos.

Por otra parte, si realizamos una revisión general de dos libros de texto de la materia de Lengua Castellana y Literatura para el curso de 3º de la ESO (Bustamante et al., 2011; Boyano, García, Pérez, y Zayas, 2016) a modo de ilustración, observamos que se introducen en el estudio del verbo de una manera elemental en sus explicaciones de los contenidos y de actividades sin una diversificación de intereses para el tema de la flexión y derivación verbal. En lo que respecta a los contenidos dedicados a los tiempos verbales, se muestran a modo de nomenclatura, al igual que los enfoques tradicionales

de los diccionarios citados anteriormente. No obstante, también se constata que en Boyano et al. (2016), de una manera más adaptada al contexto actual de educación, se condensan las explicaciones sobre las formas personales y no personales del verbo partiendo del grupo verbal que se trata en el nivel sintáctico.

Estos ejemplos nos permiten ver que, en algunos casos, para el estudio sobre el verbo se desarrollan demasiados contenidos teóricos que pueden desviar la atención de los discentes de los aspectos realmente importantes, y en otros casos, se sintetizan o se enfocan los temas de tal forma que quedan algo desdibujados y, por lo tanto, no favorecerían su estudio y aprendizaje.

La dificultad que encuentran los docentes para transmitir a veces desde un punto de vista teórico-práctico la conjugación verbal nos sirve también como base de propuesta para este proyecto, destinado a favorecer que el alumnado adquiera habilidades comunicativas con el estudio de dicha categoría. Así pues, nos centraremos en la elaboración de material práctico para la conjugación verbal en la lengua española, de una manera dinámica, creativa y atractiva, para activar la motivación de los estudiantes. Para Camps y Vilà i Santasusana (2003, p. 54), la motivación “Es considerada el motor de la actividad y es intrínseca a la funcionalidad de la tarea, que da sentido a todas las acciones y operaciones que se ven implicadas en ella”, y en este sentido, se podrá ofrecer la posibilidad de enfocar unos mismos objetivos desde diferentes procedimientos de trabajo. Esto quiere decir que para lograr el éxito de unos objetivos de aprendizaje, es esencial que los estudiantes contribuyan en el proceso de trabajo tras despertar su interés particular.

En otro párrafo de Camps y Vilà i Santasusana (2003, p. 56) se expone que “La interrelación entre el uso de la lengua y los contenidos de las diversas disciplinas escolares va más allá de las posibilidades que tiene la lengua para expresar conocimientos”, por lo que trabajar aisladamente el uso de la lengua conlleva reducir el proceso de desarrollo comunicativo y de pensamiento verbal.<sup>1</sup> Las relaciones interdisciplinarias mejoran la comunicación, lo que resulta imprescindible, como sabemos, para la interacción social. Debido a esto, el presente proyecto interrelaciona la

---

<sup>1</sup> En palabras de Grijelmo (2006): “La gramática trocea, pues, lo que pensamos; y nos permite averiguar, como explicaba el gramático Andrés Bello, lo que pasa en el alma de quien habla; y nos ayuda a ordenar la realidad. La gramática enseña a exponer ideas, pero sobre todo enseña a generarlas” (p. 18). “[...] las gramáticas no dicen cómo se debe hablar, sino cómo se habla” (p. 20).

enseñanza de la conjugación verbal con los beneficios de la disciplina de Educación Plástica, Visual y Audiovisual. Esta materia contribuye también tanto al desarrollo de un pensamiento reflexivo y creativo como al desarrollo de la expresión y comprensión. En la actualidad recibimos mucha información visual, de la que podemos valernos para la comprensión del entorno social, cultural y artístico. Así pues, obviar la interrelación con esta materia de la educación supone coartar una formación integral de los jóvenes. La educación en la enseñanza obligatoria tiene por finalidad la integración de niños y jóvenes en la sociedad, y la interdisciplinariedad permite el paso a un currículo integrado.

Las actividades que se proponen también se articulan en torno a la adquisición de las competencias clave: la comunicación lingüística, competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, la competencia digital, aprender a aprender, sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor, competencias sociales y cívicas y conciencia y expresiones culturales. Estas tareas tienen por común denominador darle forma al conocimiento para que las nuevas generaciones puedan adquirir desde otra perspectiva los planteamientos y contenidos, desde aquellos más tradicionales hasta aquellos más innovadores, en consonancia con esa renovación e innovación que requiere la interrelación de materias.

En definitiva, dentro del marco de los currículos de las especialidades de Lengua Castellana y Literatura y de Educación Plástica, Visual y Audiovisual, estas actividades de innovación buscan aumentar la eficacia en el aprendizaje de los verbos en distintas áreas transversales como fundamento de apoyo a los valores educativos, además de, como hemos citado anteriormente, adquirir dinamismo en la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos específicos.

De cualquier modo, la realidad particular de cada estudiante requiere de una atención individualizada, y este proyecto tomará en consideración esa atención a la diversidad, al elaborar y flexibilizar el material para el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. A partir de esto, se expondrá la manera de adaptar esas actividades a alumnos y alumnas con necesidades especiales, o para estudiantes extranjeros que en muchas ocasiones sufren las consecuencias de un aprendizaje frustrado del idioma y en concreto, al aprender el uso del verbo de la lengua española.

## **2. Marco teórico y justificación**

### **2.1. Trabajo por proyectos y actividades secuenciadas**

La lectura y el análisis de estudios publicados con anterioridad impulsan el desarrollo de este proyecto de innovación y sirven, a su vez, de marco teórico para fundamentar y justificar el interés en la elaboración de un trabajo por proyectos con estas características. Estos referentes son las distintas aplicaciones de la tradición pedagógica y de otras ciencias a la enseñanza.

Camps (2003) retoma el término de “trabajo por proyectos” surgido en la Escuela Nueva de pedagogía docente a finales del siglo XIX y principios del XX. Esta nueva visión pedagógica se presenta como una crítica a la Escuela Tradicional, cuyo estilo educativo autoritario consideraba la figura del docente como transmisor esencial de conocimientos de un contenido curricular academicista y racionalista, y que se desvinculaba de la realidad del alumnado y de su contexto. Este nuevo concepto de pedagogía, encabezado por John Dewey, se centra en el desarrollo de las capacidades de los jóvenes, a los que reconoce como sujetos activos de la enseñanza, y los vincula con un rol principal en el proceso de aprendizaje. Este método aportaría entonces mayor protagonismo al alumno y a su actividad. Además, en esta reformulación docente, la educación se entiende como un proceso social por el que se pueda asegurar su desarrollo; esto es, preparar al joven para vivir en un medio social. Esta metodología invita al alumno a tener sus propias experiencias, a resolver problemas y a que indague en la información por sus propios medios, para incentivar su pensamiento y la comprobación de sus propias ideas al dar solución al problema propuesto.

A esta corriente se sumarían las investigaciones de personalidades como Ovide Decroly, médico y docente belga, quien apostará por una educación individualizada, una escuela activa, y por un currículo globalizador para preparar a los niños a vivir en libertad. Otras aportaciones de interés son las del educador francés Roger Cousinet, quien plantea una escuela activa al promover el trabajo libre y responsable como método. El papel del profesor en este caso será el de “guía” o facilitador de información, y este debe motivar el trabajo cooperativo, reforzando el diálogo y la coexistencia de opiniones. Asimismo, promueve una educación en valores a favor de contenidos curriculares actitudinales, relacionados con la vida diaria de los jóvenes, tomando en

cuenta los intereses de estos. Se trata de una escuela a medida donde queda enfatizado el espíritu cooperativo e investigativo, flexible y social.

Junto a esta tradición pedagógica, desde otras ciencias como la psicología y la sociología se harían grandes aportaciones. En el campo de la psicología sociocultural, las consideraciones de Vigotsky y otros autores como Bajtín enuncian que el pensamiento verbal se origina con la interacción social. De la misma manera se resalta que el lenguaje escrito posee una naturaleza social, visto como el origen sociocultural.

El uso de la lengua es el instrumento de mediación en la relación entre aprendizaje y enseñanza, lo que va a permitir que el estudiante conforme sus conocimientos y pensamientos. Por esto, se recalca la importancia de las funciones comunicativa y representativa del lenguaje verbal (Camps, 2003). En lo que concierne a la enseñanza y aprendizaje del lenguaje escrito, y de algunos usos del lenguaje oral formales, el propio uso de la lengua es instrumento y objeto de aprendizaje. Dicho proceso de aprendizaje de la lengua escrita supone la misma construcción de la lengua oral a excepción de que el locutor no compartirá un mismo contexto conversacional, por lo que la finalidad y su producción no serán construidas de igual manera. Su elaboración permite pensar en los conocimientos o las ideas que se van a transmitir al destinatario, de tal modo que puedan ser captados mejor, y por ellos es posible verificar un texto antes de ser lanzado. A su vez, con el proceso de la escritura, se consigue reflexionar y tener un mayor conocimiento sobre su uso y funcionamiento, lo que activa la competencia metalingüística y metacognitiva. De este modo, en la interacción oral, de los estudiantes en este caso, se desarrollan procesos más complejos que los llevados a cabo de manera individual, y puede ser gestionada por el docente para adecuarla según su función y contexto de uso.

Investigaciones llevadas a cabo en el campo de la psicología cognitiva desde los años ochenta muestran las operaciones diversas y complejas que comportan la lectura y la escritura. Posteriores análisis realizados en el ámbito de esta escuela expresan qué elementos se implican, o aquellos factores externos a la psicología cognitiva como las peculiaridades del contexto escolar, las modalidades de la enseñanza o los estilos del docente. Independientemente de la contextualización, los análisis sobre el proceso de escritura prueban que el verdadero aprendizaje se ejerce en el momento de la composición textual, ya que de ella se derivan adversidades cuya resolución activa y amplía los conocimientos. Como se expresa en Camps (2003, p. 41), “parece que la

capacidad de escribir en situaciones diversas, lo cual exige el conocimiento y dominio de géneros discursivos diversificados, exige un aprendizaje específico que no se puede desarrollar plenamente si no es en situaciones de producción contextualizada”.

De esta manera, en lo que se refiere a la producción escrita, dominar los géneros discursivos, es decir, la temática, la composición o estructura y, sobre todo, el estilo o los recursos léxicos, fraseológicos y gramaticales que se utilizan es cuestión de dominar los tipos de diálogos. Es por esto que el aprendizaje es de gran complejidad por la diversidad de los géneros discursivos, y para esto se deben elaborar las producciones en contextos específicos. Como señala Bajtín (1982) en su ensayo:

La riqueza y diversidad de los géneros es inmensa, porque las posibilidades de la actividad humana son inagotables y porque en cada esfera de la praxis existe todo un repertorio de géneros discursivos que se diferencia y crece a medida que se desarrolla y se complica la esfera misma. Aparte, hay que poner de relieve una extrema *heterogeneidad* de los géneros discursivos (orales y escritos). (p. 248)

Resalta de esto el problema acerca de cómo tratar esa heterogeneidad de géneros, ya que es prácticamente imposible reunir o enmarcar la naturaleza común de todos ellos. La amplia variedad de textos cuenta con contextualizaciones diferentes que remiten a enunciados distintos. Es por esto que, en la filología y la lingüística, la diversidad de textos enriquece: desde los más simples hasta los más complejos son objetos de investigación y análisis. Su estudio posibilita conocer de manera más profunda la naturaleza de las palabras y oraciones.

Si partimos de las orientaciones actuales de la sociología, de las ciencias de la educación y de la psicología, actualmente se considera que el objeto de estudio común de todas ellas es la propia actividad humana basada en la intencionalidad de cada uno de los individuos. El concepto de “actividad” toma especial relevancia, ya que según la actividad específica, se construye el conocimiento comunicativo y lingüístico. En la enseñanza de la lengua se debe conocer de qué manera, a través de las actividades, las personas construyen ese conocimiento. Además, es importante saber qué procedimientos de enseñanza son los más valiosos para alcanzar tales conocimientos.

En la actualidad, las propuestas de trabajos por proyectos se basan en la elaboración de actividades secuenciadas, que se articulan en base al objetivo propuesto y darán un sentido total al trabajo.

Con la enseñanza de la lengua surgen contratiempos y dificultades que los docentes deben solucionar. Bien es cierto que los contenidos se sostienen con limitaciones en las programaciones curriculares más tradicionales de esta área; además, se enseñan de manera aislada, lo que a menudo no garantiza la funcionalidad de estas metodologías. No obstante, en este trabajo, en la misma dirección del proyecto de Camps, no se pretende hacer una crítica exhaustiva a la rigidez y la limitación de las programaciones tradicionales de lengua, sino proponer una mejora para enriquecer la enseñanza de la lengua. Cualquier propuesta en esta materia puede contribuir al campo de la innovación e investigación en didáctica de la lengua. En palabras de la autora, “es posible desarrollar una programación sobre lengua escrita y organizar los contenidos a partir de proyectos” (Camps, 2003, p. 50). Además de esto, afirma que para este enriquecimiento en didáctica de la lengua, se debe observar lo que ocurre en el aula, pues sirve de buena guía conocer qué tipo de actividades promueven un aprendizaje de la lengua significativo. Aunque la autora lo enfoca específicamente para trabajos concretos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y composición escrita, se puede tomar como marco referente para este proyecto de innovación:

En el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y de la composición escrita se pueden dar dos tipos de actividades cada una con finalidades que le son propias, aunque intrínsecamente relacionadas: la actividad discursiva inherente a la interpretación o producción del texto y la actividad de enseñanza aprendizaje que se inserta en dicha actividad discursiva. (Camps, 2003, p. 42)

Estas actividades discursivas cobrarán un sentido especial al realizar las actividades de enseñanza, pues el uso de la lengua tiene un valor funcional como vehículo para crear contenidos. Además, el resto de elementos que se deben dominar para escribir correctamente no queda desligado del producto final del proyecto.

Se propone, pues, este tipo de proyectos de lengua, cada día más presentes en las programaciones de Primaria y Secundaria, que además de utilizar la lengua como objeto de aprendizaje también la usan como instrumento para realizar actividades, en las que los estudiantes se implican y que favorecen su motivación. Por ello, junto a la producción textual y oral, que es el elemento común en todo tipo de trabajo por proyectos dentro de esta área, otras actividades pueden favorecer el aprendizaje de la lengua y su uso.

## **2.2. Interdisciplinariedad**

Este estudio se presenta como un proyecto que implica el uso de la lengua para profundizar en la capacidad de reflexión y en el conocimiento de su propio funcionamiento. Los contenidos que el docente elabora o selecciona para enseñar a sus estudiantes deben estar en concordancia con determinados objetivos través de las actividades. De manera explícita, estos tres elementos, contenidos, objetivos y actividades, deben ser coherentes y estar perfectamente articulados. Además de atender a estos aspectos, es necesario explorar el modo en que se van a enseñar. Los procesos de enseñanza y aprendizaje serán mucho más enriquecedores observando de una manera mucho más amplia la realidad, desde distintas áreas y situaciones, que son al fin y al cabo vivencias y que harán que los procesos de enseñanza y aprendizaje sean más significativos. Con esta visión, nos proponemos una práctica interdisciplinar, de manera que esta idea de trabajo aporte otro tipo de reflexiones que generen una escuela más real y viva, en la que se compatibilice, por ejemplo, la especialidad de Lengua Castellana y Literatura con la especialidad de la Educación Plástica, Visual y Audiovisual.

Como decíamos, es conveniente abordar estos proyectos desde puntos de vista diferentes, que a su vez, puedan complementarse para conseguir una finalidad común. En nuestro estudio, implicar al alumnado en tareas del uso de la lengua con actividades enriquecidas por la materia de Educación Plástica permitirá que se activen estrategias comunicativas importantes para la adquisición de competencias. Esta reformulación de los contenidos en la enseñanza de la lengua es un nuevo reto para las programaciones actuales de Lengua en la escuela (Camps, 2003).

En el currículo de Educación Plástica, Visual y Audiovisual, presente en el Decreto 83/2016 de 4 de julio, por el que se establece la ordenación de la Enseñanza Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias, se expone que esta materia

contribuye, no solo a la superación de la dependencia y pasividad perceptiva, sino además a la formación de un pensamiento ágil y productivo, racional, reflexivo e imaginativo que facilita una percepción crítica y una expresión más personal, alejada de estereotipos. (p. 18684)

Además de su aportación a las competencias básicas:

Esta materia contribuye a desarrollar capacidades intrapersonales, perceptivas, cognitivas, estéticas, creativas, sociales, afectivas y de planificación, permitiendo el desarrollo de actitudes y hábitos de análisis y reflexión; la capacidad de abstracción, la sensibilidad y el aprecio por el patrimonio artístico; y, fomentando el espíritu crítico, la creatividad, la tolerancia, la cooperación y la solidaridad. (p. 18684)

facilita el acceso a recursos específicos para expresar ideas, sentimientos y emociones, a la vez que posibilita integrar el lenguaje plástico, visual y audiovisual con otros lenguajes y, con ello, enriquecer la comunicación. (p. 18685)

Por todo ello, consideramos que se puede realizar un proyecto interdisciplinar con la materia artística, ya que permite un desarrollo de hábitos de pensamiento reflexivo e imaginativo. A través del lenguaje artístico se trabajan habilidades como la expresión de nociones y emociones, y valores como la cooperación y la tolerancia. Esto resulta imprescindible para el desarrollo de la comunicación verbal y la adquisición de habilidades sociales que suponen actitudes de respeto hacia los demás y el entendimiento de otros puntos de vista.

Como ejemplo del valor de la interdisciplinariedad, podemos mencionar el trabajo de Lois y Milevicich (2014), donde se apunta hacia aquella como un aspecto clave para la formación actual de los ingenieros. Los autores analizan la evolución del conocimiento humano centrándose en perspectivas interdisciplinares. Parten fundamentalmente de la manera tradicional de aproximación sesgada que se llevaba a cabo en las distintas disciplinas, y abren sus límites hacia diferentes ópticas. Como una de las ideas clave de dicho estudio, afirman que para abordar una cuestión concreta de la vida cotidiana es preciso estudiarla desde múltiples aproximaciones. Por tanto, se utiliza la interdisciplinariedad como solución a los problemas y limitaciones de una enseñanza sesgada:

las prácticas llamadas interdisciplinarias o interdisciplinares utilizan resultados de diversas disciplinas para comprender un fenómeno complejo. Desde esta perspectiva, el objeto de la interdisciplinariedad es la construcción de un saber adecuado para una situación utilizando las diferentes disciplinas y los conocimientos que puedan aportar. una aproximación interdisciplinaria permite construir una aproximación del problema mucho más adecuada e independiente de todo criterio particular, crea la necesidad de trabajar sobre un proyecto compartido y se valoriza y se fomenta: la investigación del entorno, el trabajo cooperativo, el conocimiento integrado, la interacción continua entre

el que enseña y el que aprende, el uso de diversas fuentes y entornos de aprendizaje, la creatividad. (p. 41)

Debido a estos elementos que fomentan un conocimiento integrado, el trabajo cooperativo y la interacción constante entre el docente y el alumno o alumna, consideramos que este enfoque constituye una base sólida para nuestro proyecto y para perfeccionar o corregir las insuficiencias y carencias de un conocimiento unilateral. De esta forma, se construye el aprendizaje a partir de distintos saberes para afrontar la complejidad de una materia, de un concepto o de un problema.

### **2.3. El verbo**

Otros trabajos sobre la didáctica de la lengua aportan aspectos específicos a esta propuesta de lengua española e innovación educativa en el aula. Como se cita en Carrió, Lorenzotti y Piovano (2018):

Alisedo, Melgar y Chiocci (1994) definen a la didáctica de la lengua como una interdisciplina cuyas reflexiones teóricas integran aportes de otras disciplinas de referencia o apoyo. Estas disciplinas conciernen tanto al contenido de la enseñanza, el contenido lingüístico –qué enseñar, qué aprender– como a los procesos de enseñanza, aprendizaje, adquisición y contextualización social que pueden aportar orientaciones acerca de cómo, cuándo, por qué y para qué enseñar. (p. 7)

Por tanto, se concibe la didáctica de la lengua como una interdisciplina en la que se integran otras áreas. Estas deben atender al contenido lingüístico y artístico, para decidir qué se enseña o qué se aprende; de la misma manera, deben atender al modo de enseñanza y a las razones de por qué se enseña cierto contenido y su finalidad.

Nos hemos apoyado en la siguiente reflexión que aparece en Martínez et. al (2003) para profundizar en cómo abordar los contenidos léxicos y morfológicos que se enseñan con metodologías más tradicionales, de manera que al relacionarlos con otros contenidos se produzca una enseñanza y un aprendizaje más significativo:

Como señalan Camps y Vilà (1994), esta tarea está en sus inicios y constituye uno de los retos más importantes de la programación en el área de lengua en la escuela. Se trata, por tanto, de revisar la manera parcial y aislada como se abordaban los contenidos tradicionalmente enseñados (léxico, morfología, sintaxis...) y de relacionarlos con

nuevos contenidos como las características de los diferentes géneros discursivos y sus condiciones de uso. (p. 228)

Por esta razón, consideramos un reto relacionar los contenidos más tradicionales con la finalidad de poderlos ver desde otra perspectiva o metodología de enseñanza. Nos proponemos indagar y rastrear información para conformar lo que vamos a enseñar con un claro objetivo: potenciar los conocimientos, la motivación y el desarrollo social de los estudiantes.

Retomando el mencionado trabajo de Carrió et al. (2018) los autores sugieren que si se desea que los alumnos se planteen cuestiones sobre la propia lengua, se puede partir del contenido gramatical “verbo” en estas propuestas curriculares para fomentar el desarrollo cognitivo. Se debe atender a aquellos temas que están relacionados con los gramaticales:

Entendemos que el conocimiento del léxico “puede y debe ser el punto de partida para la comprensión y producción de infinitas estructuras de una lengua natural” (Ciminari y Kocak, 2002:7) Desde el punto de vista lingüístico y pedagógico resulta relevante incluir al contenido gramatical “verbo” en las propuestas curriculares del área de lengua como punto de partida en la reflexión gramatical. (p. 8)

El verbo es la categoría que interrelaciona al resto de elementos que estructuran la oración o el mensaje. Se valora el verbo como núcleo mediante el cual los demás elementos se amalgaman y ordenan en sintagmas y las demás estructuras sintácticas. En estrecha relación con esto, en el trabajo de Grijelmo (2006) se menciona lo siguiente:

El orden gramatical es, por tanto, el orden de nuestro pensamiento. Y el orden de las sílabas constituye igualmente el reflejo de su significado. [...] a menudo percibimos que una persona dice o escribe frases que, por incorrectas, no están bien pensadas. Sin embargo, cada persona que piensa en su propio idioma necesita de su gramática para que el pensamiento funcione y para entenderse con los demás. Necesita, por tanto, de unas reglas; y le hace falta conocerlas bien, aunque sea inconscientemente. (pp. 23-24)

Al considerar el verbo como elemento nuclear, estimamos conveniente centrar nuestro proyecto en esta categoría gramatical y léxica. Como comentamos en la Introducción, a partir del verbo se distinguen las marcas de tiempo, modo y aspecto, y los rasgos flexivos de persona y número. En relación con esto, Demonte señala que “los tiempos verbales son fenómenos gramaticales y desde allí llegan al texto, y no viceversa”

(citado en Carrió et al., 2018, p. 9). En esta línea, atendiendo a la enseñanza del verbo en la materia de lengua se propicia el conocimiento reflexivo sobre el propio verbo y sobre las construcciones textuales, puesto que estas exigen determinadas opciones gramaticales, como la preferencia de los tiempos verbales, que van a decidir la estructura del texto. El conocimiento de la categoría «verbo» facilitará el aprendizaje de ciertos fenómenos lingüísticos complejos, que enseñarán a pensar sobre los procesos de formación y combinación, y sobre la concordancia que debe existir con el sujeto, entre otros conocimientos. Como expresan Otañi y Gaspar (2001), “el saber sobre las correlaciones verbales permite evaluar su uso más adecuado en los textos, y por lo tanto, la coherencia de éstos” (citado en Carrió, 2018, p.10). El conocimiento de los saberes sobre el verbo ayudará a los alumnos a mejorar la oralidad y la producción de textos.<sup>2</sup>

Los contenidos y actividades sobre gramática en la enseñanza de la lengua se han centrado en la mayoría de casos en la localización de categorías y constituyentes; sin embargo, esto no puede considerarse una gramática pedagógica, ya que la mecanización y memorización de conceptos o estructuras lingüísticas no permite reflexionar sobre lo que el verbo requiere para construir estructuras, o sobre qué tipo de argumentos proporciona en un discurso.

La actividad metalingüística, es decir, la que tiene por finalidad toda actividad relacionada con la lengua, el discurso y la comunicación se desarrolla en la mayoría de ocasiones en la interacción entre docente y alumnos o entre alumnos. En este sentido, el desarrollo individual proviene de una interacción social,<sup>3</sup> y esta no puede existir en su totalidad si no es efectiva, es decir, si no se cumple al no saber elaborar o decodificar un mensaje no puede haber comunicación. Si rescatamos las palabras de Grijelmo (2006):

No olvidemos que todo el lenguaje es relación; y que la inteligencia también se ejercita y se demuestra con la capacidad de relacionar unas cosas con otras (por eso nos parece tan buen ejercicio intelectual la gramática; por el doble motivo de que sirve para analizar cómo pensamos y porque constituye una magnífica gimnasia mental). (p. 47)

---

<sup>2</sup> En palabras de Camps (2003): “Se trata, en definitiva, de que los alumnos utilicen de forma consciente en sus propias producciones los recursos gramaticales indicados –las formas de la persona gramatical, la modalización y las formas verbales– y sean capaces de reconocer y valorar el uso de estos recursos en producciones ajenas [...]” (p. 238).

<sup>3</sup> Partimos de la reflexión que aparece en Camps (2000): “lo que se desencadena y se desarrolla en la interacción social, podrá llegar a ser aprendizaje individual”. (p. 37)

Podemos establecer una conexión con el objetivo principal de los currículos de Lengua, que consiste en el desarrollo de las capacidades del uso de la lengua, y que utiliza como instrumentos los contenidos para la adquisición de esas capacidades. Se trata de que los alumnos amplíen sus conocimientos y hagan valer los recursos que la lengua nos proporciona, así como un uso adecuado de las formas verbales.

Por estas razones, debido a que el trabajo de lengua en el aula es mejorar la producción de textos escritos y también orales, “la categoría gramatical ‘verbo’ resulta ser un contenido ineludible al momento de trabajar en el aula” (Carrió, 2018, p. 9).

### **2.3.1. Los contenidos. Flexión y derivación verbal**

A continuación, revisamos los contenidos de distintas fuentes para analizar de qué manera se adaptan a la enseñanza y el aprendizaje actuales, y para valorar si se trata de contenidos significativos, o en qué aspectos podrían mejorarse para adaptarlos a este tipo de proyectos de innovación en la didáctica de la lengua española. Repasaremos el material sobre el verbo que aparece en los diccionarios, en los manuales del uso de la lengua, y en los libros de texto escolares y materiales disponibles para comprobar si es posible adaptarlos a la enseñanza en la realidad actual del aula. En definitiva, se pretende valorar si se trata de contenidos significativos, y en qué aspectos podrían ser mejorados.

Desde el habla, los fragmentos lingüísticos más pequeños son los sonidos o fonemas. En cuanto a las palabras, la unidad mínima es la raíz, la que aporta el significado. “Su origen está oculto, como las raíces de los árboles. No vemos dónde terminan éstas, cierto, pero sí podemos adivinar su trayectoria” (Grijelmo, 2006, p. 40). Al juntar las sílabas, fragmentos mayores que componen las palabras, se nos aporta la propia raíz “que ejerce la labor de soportar el significado. La raíz es entonces la base del sentido, y a menudo se relacionan ambos –sentido y raíz–” (p. 42). El autor profundiza y explica que el *semantema* es la unidad mínima del significado; que las piezas que componen las palabras conllevan una carga genética que les incita a activar el significado; por estas razones, la *semántica* estudia el significado de las palabras<sup>4</sup> (p.

---

<sup>4</sup> La *semántica* y la *etimología* están relacionadas con el significado de las palabras. El estudio de la primera se basa en encontrar el sentido que la palabra tiene ahora. Buscar la etimología de un vocablo es

44). Los componentes más pequeños que tienen el don de aportar significación léxica o gramatical son los llamados morfemas:

Los llamamos **morfemas derivativos** si se añaden a la raíz para formar otra palabra distinta: prefijos si preceden a la raíz; sufijos si la suceden; interfijos, si van en su interior; o afijos si no queremos resaltar ni una cosa ni otra o reunirlos a todos ellos en una sola expresión: [...] pueden unirse a la palabra por cualquier sitio.

Y los llamamos **morfemas flexivos o desinencias** si lo que hacen es indicar género, persona, número..., es decir, distintas formas de una misma palabra. (p. 45)<sup>5</sup>

Sobre los contenidos de la flexión verbal, comprobamos que la información es bastante escasa o inexistente en algunos manuales y diccionarios de uso de la lengua. En RAE (2009) se detallan las informaciones morfológicas que se encuentran en las formas verbales. Se hacen las distinciones fundamentales de la morfología del verbo:

En la morfología del verbo se distinguen dos elementos constitutivos: la raíz (radical o base léxica) que expresa su significado tal como lo describe el diccionario, y un conjunto de morfemas flexivos a los que corresponden dos funciones: establecer la concordancia de número y persona con el sujeto gramatical y expresar las nociones de ‘modo’, ‘tiempo’ y ‘aspecto’ que corresponden al evento. (p. 181)

Por tanto, las nociones de tiempo y aspecto aportan la información sobre el momento en el que ocurre la acción, y la de modo expresa que esa acción se enuncia o se presenta subordinada a un marco modal, real, irreal o virtual. Así pues, los rasgos de número y de persona especifican los rasgos del sujeto, mientras que los demás precisan ciertos aspectos del suceso o de la situación a la que se hace referencia.

En Bustamante et al. (2011) se introduce el verbo a través del contenido del sintagma verbal, mostrando que este se compone de un núcleo obligatorio, el verbo, y de otros elementos que denominan “modificadores” (adverbios de negación o de duda) y “complementos” (otros sintagmas). Estos modificadores y complementos se consideran optativos, aunque debemos hacer referencia a los complementos que tradicionalmente son denominados también como obligatorios, o requeridos por el

---

buscar el origen de ese sentido y la evolución que ha ido experimentando esa palabra hasta reusarla en nuestros días. (Grijelmo, 2006).

<sup>5</sup> El autor, más adelante, concreta: “La desinencia es la parte añadida a la raíz para precisar el tiempo, la persona y el número. También el modo (indicativo, subjuntivo). Por tanto, la desinencia es lo que nos queda al suprimir la raíz” (p. 180).

verbo. El núcleo del sintagma verbal, que desde el punto de vista sintáctico actúa como predicado, se define como “palabras variables que nombran acciones, estados o procesos situados en un tiempo determinado” (p. 32).<sup>6</sup>

Según el tipo de verbos se precisará de unos complementos u otros que, como se ha citado anteriormente, son obligatorios. El complemento atributivo o atributo se relaciona con el sujeto a través de los verbos copulativos (*ser, estar, parecer*), llamados también “sustantivos” o “atributivos”: los atributos “expresan una cualidad o un estado del sujeto, al cual se vincula” (p. 86). En este caso, desde el punto de vista de la sintaxis, se conformará el predicado nominal, en el que el significado principal recae sobre dicho complemento de valor adjetivo. Cuando el significado recae sobre el verbo que funciona como núcleo del predicado, nos encontramos ante el predicado verbal, formado con los verbos predicativos (de manera general, todos exceptuando *ser, estar, parecer*) y los complementos que especifican el significado del verbo.

Con los verbos transitivos se requiere del complemento directo. Son por naturaleza verbos como *decir* o *enviar*. El objeto directo es el complemento verbal que nombra al ser u objeto sobre el que recae la acción. Como medio para reconocerlo se puede realizar la sustitución por *lo/la/los/las*, analizar la concordancia entre el complemento y el verbo (no hay concordancia); y ver que al transformar la oración en pasiva, este complemento pasa a ser sujeto (Bustamante, 2011, p. 94). Por ejemplo, “Mi compañero hincha *el globo*”, “Los padres prestaron *las llaves*”.

Con los verbos intransitivos se precisa del complemento indirecto, o simplemente se construyen sin complemento directo. Son por naturaleza la mayoría de verbos de movimiento o acción fisiológica como *andar, entrar, ir, llegar, bostezar, dormir, respirar* o *ladrar*. Este complemento verbal nombra al destinatario de la acción citada conjuntamente por el verbo y el complemento directo (Bustamante, 2011, p. 94). Para reconocerlo, se puede emplear la sustitución por *le/les* y, al transformar la oración en pasiva, se puede comprobar que no sufre variación. Como ejemplos podemos mencionar “Devolví el libro *a la profesora*”, “Los padres prestaron las llaves *a su hija*”.

El predicado verbal puede requerir de otros complementos, como el complemento preposicional, de régimen o suplemento. Va introducido por una

---

<sup>6</sup> En una nota al margen se añade sobre las palabras variables “como por ejemplo los verbos, combinan una misma raíz con varias desinencias” (p. 32).

preposición que exige el propio verbo: “Tu amigo aspira *a ese cargo*”. También el complemento circunstancial, que expresa circunstancias de lugar, tiempo, modo, etc. que ayudan a enmarcar la acción: “Iré *mañana*”. El complemento agente “es otro complemento del verbo que nombra al ser que realiza la acción en las oraciones pasivas, es decir, en las oraciones que tienen como forma verbal la perífrasis ser + participio (voz pasiva)” (Bustamante, 2011, p. 96). Por ejemplo: “La obra fue escrita *por este autor*”. Y el complemento predicativo complementa al verbo nombrando una cualidad o un estado del sujeto o del complemento directo. Se puede reconocer frecuentemente sustituyéndolo por el adverbio *así*. Se especifica en esta fuente que para reconocer los diversos complementos se debe atender a la forma, es decir, conocer de qué tipo de sintagma se trata, y prestar atención también a la pronominalización, o a los pronombres por los que se pueden sustituir y que hemos mencionado más arriba (Bustamante, 2011, p. 94).

En Blecua (2016), se introducen los contenidos del verbo a partir de las consideraciones sintácticas del “grupo verbal”, que se define como “el grupo sintáctico que se construye en torno a un verbo” (p. 66), y se prosigue exponiendo que “la raíz del verbo aporta el significado léxico, y los morfemas flexivos, llamados desinencias verbales, expresan persona, número, tiempo, aspecto y modo” (p. 66).

**Figura 1**  
*Categorías verbales*

Persona	Primera, segunda, tercera
Número	Singular, plural
Tiempo	Presente, pasado, futuro
Aspecto	Perfecto, imperfecto
Modo	Indicativo, subjuntivo, imperativo

*Nota.* Adaptada de Blecua (2016, p. 66).

De esta manera, partimos de una esquemática introducción al verbo, única clase de palabras en español que contiene flexión de tiempo, modo y aspecto. Los rasgos de

persona y/o número también están presentes en los sustantivos, adjetivos, pronombres y determinantes. No solo debe concordar el verbo en número y persona con el sujeto, también debe concordar con otros elementos en la oración; por ejemplo, con adverbios temporales.<sup>7</sup>

Se define las desinencias como el conjunto de segmentos flexivos que el verbo manifiesta. Suelen presentarse de forma unitaria, o también desdoblada en tres segmentos, que aparecen contiguos a la raíz. El primer segmento es la vocal temática; el segundo aporta el tiempo y el modo, y en su sentido amplio abarca el aspecto también; y por último la terminación de tiempo y persona.<sup>8</sup>

La vocal temática viene del infinitivo bajo las formas *-a*, *-e* o *-i*, que determinan a qué conjugación pertenece (primera, segunda o tercera), característica de la flexión verbal en español. Se muestra que las formas verbales se dividen en dos grupos: con segmentos de persona y número, tiempo y modo (tradicionalmente llamadas *formas personales*), y sin estos segmentos (*formas no personales*). Unas formas pueden ser simples y otras compuestas. Las compuestas necesitan del verbo auxiliar *haber* y el participio de pasado del verbo auxiliado o principal. Las formas del infinitivo y del gerundio también pueden ser simples o compuestas; sin embargo, la del participio solo presenta la forma simple. La RAE se detiene para tratar ciertos aspectos del carácter morfológico de los tiempos compuestos: “El verbo *haber* es el auxiliar de los tiempos compuestos a los que aporta el valor retrospectivo que los caracteriza, además de la información gramatical que corresponde a los morfemas de persona y número, y de tiempo y modo” (p. 184).

Asimismo, se atiende a problemas de distribución o variantes de la segmentación de los morfemas flexivos, ya que en algunos casos se concentran los tres segmentos (la vocal temática, el tiempo y modo, y la persona y número). Por ejemplo, el morfema *-o* del verbo conjugado *canto* contiene la información de los tres segmentos aunque, por una parte, algunos estudios no la consideran como vocal temática, y por otra parte, otros análisis tampoco la consideran como segmento de persona y número.

---

<sup>7</sup> “Las modificaciones que el verbo sufre en estructura denotan sus diferentes voces, modos, tiempos, números y personas, es decir, los denominados *accidentes*. Cabe considerar asimismo el *aspecto* o modo de presentarse la acción verbal” (García-Pelayo y Gross, García-Pelayo y Gross, y Durand, 1996, p. 8).

<sup>8</sup> “También se ha llamado DESINENCIA solo al segmento de persona y de número. En otros sistemas terminológicos, el segmento de persona y de número se denomina MORFEMA DE CONCORDANCIA o simplemente CONCORDANCIA” (RAE, 2009, p. 182).

Independientemente de esto, la vocal temática se caracteriza por estar situada de inmediato a la raíz y por carecer de significación, además de estar presente no solo en el infinitivo sino en la mayoría de las formas verbales. La raíz de la palabra junto con la vocal temática, lo que se denomina “tema verbal”, sufre variaciones.

Dependiendo de la conjugación a la que pertenece el verbo y de los valores de los segmentos de tiempo y modo, y de persona y número. A partir del agrupamiento de las variaciones de la vocal temática permite distinguir tres temas: de PRESENTE, de PRETÉRITO y de FUTURO. (p. 188)

La vocal temática, como hemos citado en líneas anteriores, se toma de la vocal que aporta el infinitivo. Sus variantes pueden representarse como nula ( $-\emptyset$ ) en las tres conjugaciones, o con diptongación ( $-ie$ ) solo en la segunda y en la tercera conjugación. En los libros de texto, como en Blecua (2016), estas consideraciones sobre la vocal temática se reducen a:

En la mayoría de las formas verbales, la primera letra de la desinencia verbal corresponde a la vocal temática. No tiene significado, indica la conjugación a la que pertenece el verbo:  $-a$  (primera conjugación),  $-e$  (segunda) e  $-i$  (tercera).

cantaba    tememos    partiamos (p. 66).

De la misma manera tratan Guerra et al. (2015) el verbo; partiendo de los tipos de sintagma, se define desde el punto de vista morfológico: se compone de lexema o raíz más la vocal temática (indica la conjugación), sumando también los morfemas flexivos (que señalan el tiempo, modo y aspecto / persona y número).

Por otra parte, introduce también contenidos sobre los afijos, los referidos a los morfemas que se unen a una palabra o a una raíz para formar palabras derivadas y compuestas. En la derivación verbal, se estudian dos opciones: la derivación por prefijos, por la que se forma un nuevo verbo añadiendo un prefijo a un lexema, y la derivación formada a partir de sufijos. Teniendo en cuenta que se puede añadir más de un sufijo al lexema, algunos sufijos del español son especialmente representativos para la formación de verbos, por ejemplo:  $-izar$  y  $-ecer$ . En Moliner (1998, p. 1565) se completa esta información añadiendo otras terminaciones frecuentes como  $-ear$ ,  $-ejar$ ,  $-ificar$ ,  $-uar$ ,  $-ullar$ ,  $-urrear$ .

La obra de Grijelmo (2006) nos expone con detenimiento y dinamismo los contenidos enfocados al verbo y su morfología. Para el autor, el verbo es “La palabra

por antonomasia, la palabra principal. El verbo es el motor de la lengua” (p. 177). Los morfemas flexivos o desinencias son los que crean los tiempos de los verbos, y los que marcan el género y número de una palabra:

A los sufijos, infijos y prefijos se les llama morfemas derivativos porque sirven para crear nuevas palabras pero derivadas de otra (por ejemplo de *botella* sale *botellero*) [...] [Los morfemas flexivos o desinencias] no forman vocablos nuevos sino que hacen flexible una misma palabra. Así, *niño* es la misma palabra que *niña*, que se flexibiliza para denotar el género. *Acabará* es el mismo verbo que *acaba*, pero se flexibiliza para denotar la idea de futuro [...] También los verbos tienen una raíz y unas desinencias que hacen flexible esa raíz. *Pintaba* se forma sobre la raíz *pint-* y la terminación *-aba* que corresponde a un tiempo verbal del pasado. (pp. 66-67)

El autor hace una interesante mención sobre la palabra *conjuguar* o el hecho de formar un verbo con estos elementos (raíz y desinencias). *Conjuguar* significa *ordenar*, *combinar*.

En RAE (2009) se estudia con profundidad los contenidos de la derivación verbal. Existen en español dos procedimientos morfológicos para formar derivados verbales a partir de bases verbales (*canturrear*), nominales (*floreecer*), adjetivas (*palidecer*) y adverbiales (*alejarse*). El primer procedimiento es a través de la “sufijación”, que se forma añadiendo un sufijo; por ejemplo, V (verbo) *-etear*, del verbo *correr* > *corretear*. El segundo procedimiento se conoce como parasíntesis, formado por la adición de un prefijo y un sufijo de manera simultánea: *en-* N (nombre) *-ar*, del nombre *jaula* > *enjaular*<sup>9</sup> (se trata de los llamados “verbos parasintéticos”). Además, “algunos verbos derivan de bases pronominales: *apocar*, *ningunear*, *tantear*, *tutear*, [...] se documentan verbos formados a partir de grupos sintácticos (*ensimismar* < *en sí mismo*). (p. 579)

La denominación de los tiempos verbales ha experimentado numerosas variaciones, originadas a partir de la terminología de Andrés Bello, que “es reflejo directo de su teoría de los tiempos verbales, de gran influencia en los estudios hispánicos y también en el análisis del tiempo verbal como categoría gramatical en lingüística contemporánea” (RAE, 2009, p. 1680). Por ello, aunque no realizaremos un

---

<sup>9</sup> “Como prefijos, se emplean en la formación de verbos todos los de valor prepositivo: «a-, ab-, co-» o «con-, contra-, de-» o «des-, en-, entre-, i-, in-» o «ir-, per-, pre-, pro-» y «trans-» o «tras-»; además, «re-»” (Moliner, 1998, p. 1565).

análisis exhaustivo de esta nomenclatura, conviene tener en cuenta la terminología del autor y otras posteriores. Resulta interesante revisar el cuadro de nomenclaturas de los tiempos que se compila en Seco (1991, p. 403), donde se distinguen las utilizadas por diferentes autores. El llamado *copretérito* de Bello corresponde al tiempo de pasado en el que terminó la acción; sin embargo, no podemos especificar en qué punto exacto del pasado. Este tiempo es nombrado por otras gramáticas y autores como *pretérito indefinido*, y *pretérito perfecto simple*. Otros tiempos que han sufrido variaciones terminológicas son el *futuro* de Bello, que en otros sistemas se conoce como *futuro simple* y *futuro imperfecto*; y el tiempo relativo *pospretérito*, también citado como *condicional*, *condicional simple*, *potencial simple* y *potencial imperfecto*. Del mismo modo, esto ocurre en la terminología de tiempos compuestos, aunque en ciertos casos se planteen nombres de tiempos verbales que realmente son usados con sentidos distintos.

En la actualidad muchos autores analizan los tiempos verbales según tres puntos temporales,<sup>10</sup> bien como instantes o bien considerándolos como intervalos de tiempo. Se tienen en cuenta:

- El punto temporal del habla (la enunciación), en que se pronuncia el mensaje, que puede coincidir o no con el momento en que se codifica un mensaje.
- El punto de referencia, o intervalo en la línea temporal en el que se localiza un evento. Hay tiempos verbales, como el pretérito indefinido, que no precisan de un punto de referencia para localizar el evento. Los que indican *anterioridad* con respecto al punto de referencia son el pretérito perfecto, el pretérito pluscuamperfecto y el futuro perfecto. El pretérito imperfecto es el único tiempo que expresa *simultaneidad*. Y la posterioridad queda expresada en los potenciales o condicionales simple y perfecto.
- El punto del evento, que puede denotar un instante, y también un intervalo. Se trata de una situación dada en el tiempo que puede extenderse al momento del habla. En algunos análisis, esto es conocido como *tiempo focalizado*, ya que se centra solamente en la parte de la situación que se considera relevante.

---

<sup>10</sup> Para el autor Grijelmo (2006) las referencias para el tiempo son dos, una vinculada al hablante (instante en el que el hablante se expresa: “Amalia *comerá* guindillas”) y la otra vinculada al verbo (instante en el que el hablante se expresa vinculando otro verbo: “Cuando *entré* en la casa, Amalia *comía* guindillas”). (p.246)

### 2.3.2. Esferas temporales

Cabe concretar algunos aspectos sobre la llamada *esfera temporal*, o el conjunto de tiempos que comparten una determinada división en la línea temporal.<sup>11</sup> Las esferas se forman a partir de los intervalos temporales, que pueden incluir o excluir el momento de la enunciación. En español se puede distinguir la esfera del presente (con las formas del presente, futuro, y la forma compuesta del futuro perfecto) y la esfera del pasado, conformada por el resto de formas de los tiempos verbales (pretérito imperfecto, pretérito indefinido, condicional o potencial) y las formas compuestas (pretérito pluscuamperfecto, pretérito anterior, y potencial o condicional perfecto). El pretérito perfecto puede estacionarse en ambas esferas (RAE, 2009).

En relación con los tiempos verbales, se introduce el concepto de *modo*: “La expresión del tiempo en el verbo organiza el conjunto de formas verbales en una serie de paradigmas cerrados que se denominan TIEMPOS VERBALES. [...] Se distinguirán aquí tres modos verbales: el indicativo, el subjuntivo y el imperativo” (RAE, 2009, p 184-185).

Desde la óptica de otros gramáticos, como en el caso de Grijelmo (2006), el modo de los tiempos verbales queda reducido al modo indicativo, que en términos generales lo que hace es “indicar”, y el modo subjuntivo “subordina”. Para este autor y otros, el modo indicativo no es más que “la expresión de la realidad (o al menos de lo que el hablante considera real), tanto si se refiere al presente como si concierne al pasado o futuro” (p. 219). En el caso del modo subjuntivo, el subjuntivo “entra en los terrenos de lo irreal, de la conjetura, de lo hipotético, refiérase al tiempo que sea”. El modo imperativo es considerado como un “indicativo” (p. 219)

Los gráficos I y II que se muestran en el Anexo F esquematizan los tiempos verbales, organizándolos en las esferas en que quedan dispuestos desde este punto de vista del momento de la enunciación del discurso, y también desde el punto de vista del momento en que el hablante vincula otra referencia verbal, es decir, otro tiempo. Sobre el indicativo, debemos enfatizar que se refiere a la acción como real u objetiva. El modo subjuntivo presenta la acción verbal como irreal, subjetiva, posible, deseable, incierta, e incluso como una orden negativa. Así, vemos que de manera general “el modo verbal es

---

<sup>11</sup> En palabras de Grijelmo (2006), es lo que se denomina como “el reloj verbal”: “Todos los verbos hacen “tic tac”. Los tiempos verbales son el reloj del idioma. La lengua los utiliza como saetillas que marcan las referencias temporales [...]” (p. 245).

sensible al hecho de que los estados de las cosas se presenten como conocidos, aprendidos, imaginados, deseados, logrados, negados o fingidos, entre otras posibilidades” (RAE, 2009, p. 1866).

Las formas verbales que el hablante emplea denotan que el evento puede situarse en cualquiera de esas dos esferas. Ahora bien, debemos tener en cuenta que algunos tiempos sitúan el evento con respecto al momento del habla de forma directa o indirecta.<sup>12</sup> De forma directa, se refieren a una acción relacionada con el momento de la enunciación; de forma indirecta, los tiempos señalan una acción relacionada con otro momento de la enunciación, es decir, el momento en que se realiza la acción del verbo principal y que no coincide con el momento del habla.

Al tener en cuenta el desarrollo interno de la acción de los tiempos verbales, de acuerdo con el criterio tradicional, se clasifican por sus características aspectuales. Los tiempos cuya acción tiene un resultado (acción finalizada) son los *tiempos perfectivos*; por el contrario, si la acción tiene continuidad, o no se expresa si la acción está acabada, se está produciendo, se ha producido o se va a producir en un futuro, son *tiempos imperfectivos* (v. Anexo F, gráficos VII, VIII, IX y X).

Antes de comenzar a profundizar en cada una de las formas verbales, detallamos las formas no personales del verbo (v. Anexo F, gráficos I y XI) que, como mencionamos anteriormente, no poseen segmentos identificativos o rasgos de persona, número, tiempo ni modo, por lo que no se conjugan. También se denominan formas *no conjugadas, no finitas o derivados verbales*.

---

<sup>12</sup> En términos tradicionales, se trata de los tiempos *absolutos* y los tiempos *relativos*, respectivamente. Los tiempos de *indicativo* simples coinciden con los tiempos absolutos (a excepción del pretérito imperfecto y potencial), y las formas compuestas con los tiempos relativos (a excepción del pretérito perfecto). Para algunos autores, esto es motivo de discordancia de ciertas formas como el pretérito imperfecto *cantaba* y potencial *cantaría*, que se interpretan generalmente en relación con otro pretérito, y muchos de estos autores no consideran su valor de copretérito. Con el tiempo pretérito perfecto compuesto *he cantado* sucede del mismo modo, al ser un tiempo compuesto se incluiría en la clasificación de tiempos relativos; sin embargo, este no se orienta con respecto a otro punto lineal del tiempo como referencia, sino que su punto de anclaje está en el momento del habla. Por tanto, es un tiempo absoluto o que el hablante sitúa el evento directamente con respecto al momento del habla. Los tiempos de *subjuntivo* son considerados relativos (si dependen de otro verbo), pues si no están subordinados pueden funcionar como absolutos. El *imperativo* también es un tiempo absoluto, su punto de referencia es el momento del habla; el mandato es presente y el cumplimiento del mandato es futuro.

En primer lugar, encontramos el **infinitivo** (*cantar/saber/ir*), la forma que sirve para “nombrar” a los verbos. También puede funcionar como sustantivo. Definido por Moliner (1998):

se llama también «nombre del verbo», expresa la acción en abstracto y va siempre acompañado de otro verbo; bien haciendo de sujeto, atributo o complemento de ese otro verbo, bien en formas verbales construidas con un verbo auxiliar que añade al infinitivo las determinaciones de persona, número, tiempo y modo: ‘Querer es poder. Le haré venir. Procurad averiguarlo’’. (p. 1586)

De esta manera, el infinitivo puede tener ese carácter tanto de *nombre*, en cuyo caso bastará con que le preceda un artículo, o le acompañe cualquier otro adjetivo determinativo, como de *verbo*, y en este caso va acompañado de un verbo auxiliar:

“El saber no ocupa lugar”

“Fumar mata”.

“Me gusta cantar”.

El **infinitivo compuesto**<sup>13</sup> (*haber cantado*) se compone del infinitivo *haber* y otro verbo en participio, con valor retrospectivo y acción perfectiva. Este infinitivo se usa en ciertos casos de forma imperativa para reprender o desaprobar algo.

“Es preciso haber finalizado los estudios para trabajar de eso”.

“Haber estudiado si suspendiste”.

Esta forma también puede funcionar como un sustantivo:

“El haber practicado antes este tipo de ejercicios fue importantísimo para aprobar”.

El **participio** (*cantado*), denominado así porque puede “participar” en los ámbitos gramaticales del verbo (ya que con esta forma impersonal se forman los

---

<sup>13</sup> Se debe aclarar que esta forma compuesta podría definirse como un verbo en participio (*cantado*) que acompaña a un verbo auxiliar o forma genérica (*haber, tener, estar*), por lo que no es una forma propia del verbo. Se puede nombrar como **infinitivo de pasado** por dar la idea de acción terminada y de anterioridad a otra acción (Grijelmo, 2006).

tiempos compuestos) y del adjetivo. Además de sustantivarse, admite flexión de persona y número, concordando con el nombre al que acompaña, tanto en voz activa como pasiva (excepto en los tiempos compuestos, en los que se forma con el verbo *haber*). Conocido también como «participio de pasado» o «participio perfecto o perfectivo», por su sentido de acción finalizada. El participio pasivo cumple la función de un adjetivo, aplicado también al nombre y al sujeto de muchos verbos tanto transitivos (*agradecido* ‘el que agradece’, *callado*), intransitivos (*nacido*, *presumido*) como reflexivos (*arrepentido*, *dormido*): “Ese musical es muy entretenido”. Este participio es el que se usa para la formación pasiva de los verbos, cuyo verbo auxiliar normalmente es el verbo *ser*: “La pelota es lanzada contra la pared”. Sin embargo, puede emplearse también con *andar*, *dejar*, *estar*, *ir*, *llevar*, *resultar*, *salir* o *venir*: “Está hundido”, “Anda fastidiado” (RAE, 2009, p. 1588). El participio regular de la primera conjugación tiene siempre su terminación en *—ado*; para la segunda y tercera conjugación termina en *—ido*. Las formas irregulares acaban en *—to* (*cubierto*), *—cho* (*hecho*) y *—so* (*impreso*).

El **gerundio** (*cantando*) nos da la idea de acción en proceso o imperfectiva. Se utiliza para expresar acciones que están ocurriendo, que pasan en el momento de hablar, es decir, significa que la acción está en desarrollo.

Los gerundios simples reflejan acciones que están en grado de ejecución, pero eso no significa que no hayan concluido. Los aspectos perfectivos de la oración en su conjunto dependen de los restantes verbos que figuren en ella: *Llegué corriendo*, *Iré corriendo*. En el primer caso, la acción que representa el gerundio ha concluido, como el verbo al que complementa. En la segunda ni siquiera ha empezado. Lo que representa el gerundio es la acción en desarrollo, aunque esta acción esté concluida ahora. (Grijelmo, 2006, p. 235)

Para Moliner (1998) “es una forma verbal invariable acabada en «—ndo». Tiene carácter adverbial y expresa la raíz verbal en formas compuestas con un auxiliar que añade al gerundio las determinaciones de tiempo, número, persona y modo que le faltan” (p. 1590).

“Ahora no está lloviendo”.

“Voy al instituto caminando”.

“Sigo estudiando”.

Expresa también una acción simultánea o inmediatamente anterior a la del verbo principal:

“Llevo escribiendo desde las ocho de la mañana”.

El gerundio también puede representarse en forma compuesta y muestra esa misma idea de acción en proceso. El **gerundio compuesto** o “gerundio de perfecto” (*habiendo cantado*) se forma con el gerundio del verbo *haber* y otro verbo en participio, que señala que el proceso ha ocurrido en el pasado con respecto al otro verbo al que acompaña. En otros casos puede formar perífrasis verbales, normalmente precedido de verbos auxiliares como *estar*, *ir* y *seguir*, entre otros:

“Estoy escribiendo una frase como ejemplo”.

En la esfera del presente, el tiempo verbal del **presente de indicativo** se utiliza para referirse a un hecho actual, que ocurre en el momento en que se emite el enunciado. En otros usos puede utilizarse para expresar acciones o hechos que ocurren frecuentemente, hábitos; una propiedad o característica de alguien, o también un estado que ocupa cierta extensión temporal.

“Todos juegan juntos al escondite”.

“Ana y Marta vienen siempre a esta heladería”.

“Los dromedarios tienen una sola joroba”.

“Su madre sufre de migrañas”.

En otros casos, el presente se puede utilizar tanto para expresar hechos ocurridos en el pasado, como para expresar acciones que ocurrirán en el futuro. Autores como Grijelmo ahondan sobre este carácter del presente en referencia a su capacidad de expresar o evocar otros puntos temporales. Se basa en la concepción que tienen algunos gramáticos al considerar el tiempo presente como un tiempo imperfecto, o cuya acción no está delimitada ni ha terminado. Diferenciándose de este tipo de presente,

encontramos el *presente perfecto* o *presente histórico*<sup>14</sup>, y se puede distinguir, además, una tipología del presente según sus usos:

El presente “ramplón”, o el presente usado para expresar la acción que ocurre en ese momento: “¿Adónde vas? Voy al hospital”.

El presente de continuidad<sup>15</sup>, que representa una acción que ocurre fuera de tiempo:

“La Tierra gira alrededor del Sol”.

“En todas partes se cuecen habas”.

El presente de costumbre, usado para reflejar acciones que suceden con regularidad, en un momento concreto y vuelven a ejecutarse después:

“Ceno todos los días a las ocho y media”.

El presente histórico hace referencias al pasado situándolas en el presente, desde una perspectiva más cercana:

“Ayer me llama mi amigo y me dice que es su cumpleaños”.

“El programa se estrena en los años ochenta pero es en los noventa cuando alcanza mayor popularidad”.

El presente de conato es otro presente que hacer referencia al pretérito; representa una acción que hubiera ocurrido en el pasado pero que no llegó a realizarse:

“Casi no llego a aquella entrevista de trabajo, hace ya de esto quince años”.

“Por poco no muero del susto cuando salió de la sombra”.

El presente de futuro<sup>16</sup> es utilizado cuando se tiene la certeza de que un hecho va a ocurrir o es un hecho inminente:

---

<sup>14</sup> En relación con el uso de este presente, “Se llama PRESENTE HISTÓRICO al que traslada el punto del habla a un momento del pasado. Es el presente característico de las biografías y de las descripciones historiográficas, como en: *En 1899, Romeu interviene, accidentalmente, como pianista en una fiesta [...]*” (RAE, 2009, p. 1715).

<sup>15</sup> Se trata del llamado “presente gnómico” o “atemporal” por algunos gramáticos, y se usa para frases, definiciones, sentencias, refranes y dichos (verdaderos o inventados) y opiniones.

“El próximo mes me operan”.

El presente de mandato<sup>17</sup> o el modo imperativo, usado para rogar, advertir, amenazar, y dar órdenes. Su valor temporal se sitúa entre el presente y el futuro. Es muy frecuente que lo acompañen pronombres enclíticos:

“Razona sobre el tema y realiza el ejercicio”.

“Haz eso y verás lo que te espera”.

“Espera a que seas mayor”.

“Espérese”.

“Ve a tu casa”.

“¡Por favor, quédate!”.

“Oye, envíamelo cuanto antes”.

Como hemos visto, el tiempo de presente aporta diferentes matices y posibilidades dentro de un tiempo real, que recorre distintos tiempos pretéritos y futuros; en otras palabras, se podría afirmar que el presente se *da*, se *dio* y se *dará* en todos los tiempos.

El **futuro de indicativo (futuro imperfecto o futuro absoluto)**<sup>18</sup> se utiliza para expresar una situación posterior al momento en que se habla. Se considera como “un tiempo absoluto. No obstante, puede remitir también a un pasado cuando se interpreta en relación con el llamado *presente histórico* [...]” (RAE, 2019, p. 1767-1768). Siempre hay un margen de probabilidad, ya que no se puede estar seguro de la realización de la acción descrita. Estamos, por tanto, ante un tiempo imperfecto.

“Lo arreglaré pasado mañana”.

El futuro puede tener diferentes usos para expresar especulación y suposición, obligación, certeza o probabilidad del tiempo presente: “en este caso el verbo en futuro

---

<sup>16</sup> Se suele emplear con valor imperativo: *Y ahora te cuelgas el silbato del cuello*. También puede tener intención de consejo, ánimo... *No te preocupes, el viernes lo arreglas* (Grijelmo, 2006, p.262).

<sup>17</sup> El uso imperativo funciona solo sintácticamente y sin subordinar, sus formas no aparecen en oraciones subordinadas. Como expone Grijelmo (2006): “Se emplea para ordenar o pedir que se haga algo; pero no para mandar o solicitar que *no* se haga. Podemos decir ven pero nunca se nos ocurrirá pedir «no ven» o «no haz». En estos casos se recurre al subjuntivo (*no vengas, no hagas*)” (p. 228).

<sup>18</sup> En el castellano primitivo se construía el futuro con el verbo *haber*; sería el equivalente de nuestro *he de cantar*: *cantar he*, forma de la que proviene el futuro actual *cantaré*.

no indica tiempo [...] acudimos al futuro para calcular el presente” (Grijelmo, 2006, pp. 268-269).

“No sé a qué hora será el cumpleaños”.

“¿Quién podrá estar entrando en la casa?”

“Tú irás a tu casa ahora”.

“No durará en ese trabajo”.

“¿Qué hora es? Serán las cuatro y media”.

Otros usos<sup>19</sup> del futuro nos sirven para enfatizar un adjetivo, normalmente con el verbo *ser*: “¿Será estúpido!”. Y en otros casos, como verbo de cortesía, se usa con *decir* como un imperativo: “Usted me dirá”.

El **futuro perfecto de indicativo** se denomina “antefuturo” en el sistema de Bello, ya que denota un tiempo anterior a otro posterior al momento del habla. Se utiliza para expresar acciones futuras, ocurridas con anterioridad a otras también futuras (RAE, 2009). Este tiempo tiene como referencia la acción de otro verbo: se trata de una acción perfecta o finalizada y es un tiempo relativo. Como expone Grijelmo (2006), habría una segunda acción futura que puede estar representada con un verbo en subjuntivo y con el futuro:

La segunda acción futura (que ya no es perfectiva) se puede representar con un verbo en subjuntivo pues nos adentramos en el terreno de la conjetura y también con el futuro imperfecto como referencia: *Lo habré terminado para cuando lo necesites. Para cuando quieras dirigir la orquesta yo ya habré robado los violines.* (p. 266)

Se forma con el verbo *haber* en futuro y el participio de otro verbo: “Tú dirás esa frase y yo ya habré salido al escenario”. El futuro perfecto<sup>20</sup> tiene también un uso con valor de probabilidad o de cálculo que se proyecta hacia el pasado: “Habré caminado unos cuatro

---

<sup>19</sup> “El uso literario de los verbos juega a veces con la cercanía de la acción respecto del lector. Se intenta introducir de lleno a quien lee en la historia que se cuenta [...] Por ejemplo: *Cervantes vivió unos sucesos muy tristes, y estuvo encarcelado. Pero después escribirá El Quijote y alcanzará la gloria*” (Grijelmo, 2006, p. 269). Este se trata del uso desplazado de dicho tiempo verbal, llamado “futuro histórico”.

<sup>20</sup> Se puede emplear este verbo en el ámbito periodístico para redactar algo que no ha sucedido cuando se termina de elaborar el texto (Grijelmo, 2006, p. 266).

kilómetros. Habré tardado como tres horas”. O puede expresar admiración y sorpresa en la fase hecha *¡Habrase visto!*

Partiendo de esta esfera del presente, detallamos el resto de formas de indicativo que se incluyen en la esfera del pasado:

El tiempo de **pretérito pluscuamperfecto de indicativo** se utiliza para expresar acciones realizadas en un momento del pasado.<sup>21</sup> Su acción ocurre antes que la acción del otro verbo que lo acompaña. Se forma con el verbo *haber* en pretérito imperfecto y un participio: “Cuando llegué al instituto, los alumnos y las alumnas ya habían entrado en la clase”.

Para Grijelmo (2006): “es el verbo más lejano que podemos imaginar en el tiempo [...] necesita la referencia –expresa o implícita– de una segunda acción verbal: *Tú habías nacido cuando ocurrió eso*” (p. 247). Puede sustituir al pretérito perfecto en varios contextos. En la revisión sobre este tiempo, Moliner (1998, p. 1581) concreta que el uso de este tiempo ocurre en frases exclamativas en las que se quiere “expresar una impresión ya pasada por algo ocurrido inmediatamente antes”:

“¡Me habías asustado! ¡Había creído que había un escalón!”.

También en oraciones “con «que» adjuntas a una principal de pensamiento o lenguaje, para enunciar acciones que, en oraciones independientes, estarían con pretérito perfecto”:

“Creía [creí, he creído, había creído] que te habías marchado ya”.

En el mismo sentido que el pretérito perfecto, el pretérito pluscuamperfecto se usa “para enunciar una acción que dura hasta el momento en que se habla”:

“Me extraña que hables así, pues tú siempre te habías mostrado optimista”.

No es necesario que la acción haya quedado interrumpida en el momento. Hay otro uso del pluscuamperfecto que expresa “el mismo sentido de modestia o de

---

<sup>21</sup> Se define en RAE (2009) señalando que “designa una acción pasada y concluida, anterior a otra igualmente pasada, que puede mencionarse o no” (p. 1786).

vacilación” que el imperfecto, que sustituye al pretérito perfecto; de igual modo que el imperfecto sustituye a veces al presente:

“Había traído esto para ti”.

“¿Me había llamado usted?”

El **potencial perfecto** expresa una acción cuyo cumplimiento depende de una condición:

“Si hubiéramos ido por el otro camino ya habríamos llegado”.

Tanto el potencial como el potencial perfecto se emplean para expresar acciones probables o posibles en cualquier clase de oración no subordinada. El potencial se puede referir a cualquier tiempo, sin embargo, el potencial perfecto o compuesto,<sup>22</sup> en terminología de Moliner (1998) “se refiere a un tiempo anterior a otro presente, pasado o futuro, que se expresa o se determina de algún modo” (p. 1582). Se lo considera un verbo perfectivo o perfecto, ya que la “posibilidad” de la acción se da por finalizada.

Para el referido al tiempo de presente, encontramos ejemplos como “Juraría que lo he dejado aquí”. El potencial referido al tiempo de pasado tiene siempre un sentido de presunción o hipótesis, un cálculo aproximado: “Tendría entonces cincuenta años”, “Se enfadaría porque le hiciste esperar”, mientras que el potencial referido al futuro es el que vemos en “Creo que eso no le gustaría”, “Veríamos como nos divertiríamos (si quisieras venir)”.

Además, el potencial se utiliza para enunciar oraciones indirectas. Con el potencial, refiriéndose al presente o futuro; con el potencial compuesto, para referirse al pasado: “Dime qué harías ahora sin mí”, “Me preguntó qué habría hecho en su caso” (p. 1582).

Como vemos, el potencial perfecto abarca un espacio temporal muy amplio en el que puede adelantarse o retrasarse con respecto a otros tiempos, e incluso aproximarse

---

<sup>22</sup> En palabras de Grijelmo (2006), es el “antefuturo hipotético”, o “la segunda acción más remota que podemos imaginar del pasado [...] Y tan remota que ni siquiera se realiza la acción, sino que se trata de una posibilidad no concretada; una potencialidad que no se hace real: *Habría venido si no me hubiera caído por el barranco*. (La acción de caer por el barranco sí es real pero se convierte en irrealizada la acción de *venir* que indica *habría venido*)” (p. 248).

al presente: “Habría ido a la defensa de tu tesis, pero estoy de viaje. Mejor la vemos juntos por vídeo” (se proyecta en la línea temporal la posibilidad de ir al evento de la defensa de su tesis, pero estar viajando ahora implica un tiempo anterior a conocer el evento de la defensa de su tesis).

El **pretérito anterior de indicativo** se utiliza para expresar una acción inmediatamente anterior a otra acción pasada, enunciada en indefinido. De igual modo sucede con el tiempo de pretérito pluscuamperfecto, expresa una acción anterior a otra acción verbal, con la diferencia de que el pretérito anterior designa una acción inmediata respecto al otro verbo de referencia. Como se indica en Moliner (1998): “Es de uso raro, especialmente en lenguaje hablado;<sup>23</sup> en su lugar se emplea [...] el pretérito indefinido. «Cuando [apenas o no bien] hubo cenado, se acostó»” (p. 1581).

En RAE (2009) se hace referencia a que en ciertos casos, este tiempo no expresa inmediatez. Se cita que algunos gramáticos han señalado que “la noción de ‘inmediatez’ con la que se asocia la forma HUBE CANTADO representa el significado de las partículas que suelen introducirla (*apenas, no bien*) más que un rango de la propia forma verbal”. (p. 1791). Sin embargo esa interpretación se puede considerar que no es del todo precisa, pues *hubo terminado*, en “No nos despedimos hasta que Carpentier hubo terminado de contar su historia” aporta significación de inmediatez (no hubo despedida hasta que Carpentier terminó de contar su historia). En relación con esto, desde la perspectiva de Grijelmo (2006), habría que resaltar su designación a este tiempo verbal. Lo nombra como *pretérito inmediatamente anterior* o *pretérito anterior inmediato*. Ejemplifica y compara el margen temporal entre la acción con el verbo de referencia de este tiempo con el margen del uso del tiempo pluscuamperfecto, y concluye con estos ejemplos:

“Había terminado cuando le invité a entrar”.

“Cuando **hube terminado** le **invité** a cenar”.

“En el primer caso, pueden haber transcurrido horas entre la acción de terminar y la de invitar a entrar. En el segundo, apenas unos instantes” (p. 250).

---

<sup>23</sup> Grijelmo (2006) propone, aunque se utilice poco en la lengua hablada, su uso para enriquecer el lenguaje escrito y lo que se relata, ya que enmarca adecuadamente la acción temporal.

Se trata entonces de un tiempo perfectivo, del que conocemos su acción como finalizada; y además, un tiempo relativo por su función como punto de anclaje situado fuera del momento del habla.

El **pretérito imperfecto de indicativo** se utiliza para describir una acción que ocurre en el pasado, sin indicar si ha finalizado o no.<sup>24</sup> Andrés Bello lo llama *copretérito*, considerándose un *presente del pasado* (RAE, 2009, p. 1778). Así, se distinguen varios matices en este tiempo:

1) Acciones habituales en el pasado:

“De pequeño comía menos verduras y frutas”.

“Nadaba todos los días por la mañana temprano”.

2) Detalles del tiempo, de la ubicación, de sentimientos, de características mentales y físicas, etc.:

“Hacía un tiempo muy caluroso”.

“Se encontraba muy animado”.

En Moliner (1998) se especifica:

Se emplea para expresar acciones presentes, permanentes o futuras en oraciones compuestas con «que», cuya principal (con el verbo de lenguaje o de pensamiento y, en el caso de acciones permanentes, también con otros) está generalmente en pretérito no indefinido: ‘Me parecía [ha parecido, había parecido] que estabas (presente) cansado [...] Me dijeron que te casabas (futuro) el mes que viene’. (p. 1579)

De la misma manera que el pasado pluscuamperfecto de indicativo tiene usos en los que sustituye al pretérito perfecto, como vimos anteriormente, el pasado imperfecto se emplea “en sustitución del perfecto, en oraciones principales de expresión o pensamiento, para enunciar acciones que quedan interrumpidas en el momento del habla o en otro del pasado: «¡Creía que había un escalón!»” (p. 1579).

---

<sup>24</sup> “Los escritores han acudido a este tiempo con mucha frecuencia, precisamente por ese amplio espacio relativo que ocupa en nuestra mente [...] El hecho de usar el pretérito imperfecto tiende a presentar los hechos en el momento en que se están desarrollando, lo cual nos introduce mejor en la realidad (o irrealidad) que se narra” (Grijelmo, 2006, p.252-253).

Otro de los usos que este tiempo puede indicar es como fórmula de cortesía o para suavizar peticiones y no mostrar un tiempo presente o un imperativo que pueda percibirse como descortés:

“Quería hablar con el señor alcalde”.

“¿Me harías dos cafés para llevar?”.

El **pretérito indefinido de indicativo** conocido como *pretérito* en términos de Bello, y también como *pretérito perfecto simple* o *antepresente*, se utiliza para hablar de acciones del pasado que siempre están terminadas.<sup>25</sup> El uso de este tiempo comprende el inicio y el final de un evento o acción, en contraposición al tiempo de pretérito imperfecto, cuya acción es durativa. Sin embargo, tratamos sobre un tiempo relativo también, al igual que el imperfecto, ya que indica una acción relacionada con otro momento de la enunciación, pero con punto de anclaje simultáneo o coexistente en el presente. Aunque el desarrollo interno de la acción del verbo sea un resultado y la acción se dé por completo (valor perfectivo), en muchos verbos el desarrollo de dicha acción continúa ejecutándose (valor imperfectivo). Ejemplificado en la obra de Grijelmo (2006):

En el caso del pretérito indefinido usamos un tiempo perfecto y se supone que la acción terminó con él; pero no sucede así en realidad, por ejemplo con esta frase: *Enseguida sospeché del mayordomo*. Evidentemente, el sujeto hablante, pero la acción no terminó ahí en realidad: continuó sospechando una vez que había empezado a sospechar. (p. 255)

Según Moliner (1998), el pretérito imperfecto y el pretérito indefinido pueden encontrarse en la misma oración. Cuando conviven estos dos tiempos, el indefinido adopta otros matices más precisos, pues por su propio uso no aporta mayores referencias que contarnos algo sucedido en el pasado de manera imprecisa.<sup>26</sup>

“El otro día vimos a tu hermano mayor [cuando salíamos del instituto]”.

---

<sup>25</sup> En Moliner (1998): “la acción expresada por el indefinido, no sólo está completamente terminada en el momento de enunciarla, sino que su tiempo se fija generalmente con toda precisión: ‘Llegó el jueves a las diez. La primera semana vivió en un hotel’” (p. 1580).

<sup>26</sup> “El pretérito indefinido [...] es distinto, como hemos apreciado, del pretérito imperfecto, pues da la acción por terminada (gramaticalmente)” (Grijelmo, 2006, pp. 256-257). Es decir, la acción real del pretérito indefinido, en muchos casos sigue su desarrollo.

Se usa, a diferencia del pretérito perfecto, cuando entre la acción y el tiempo presente ha transcurrido una cantidad de tiempo considerable [...]. Se emplea, quizá, más que los otros pretéritos para significar que la acción de que se trata no es ya presente: ‘–Tú tienes dinero. –Lo tuve, que no es lo mismo’’. (Moliner, 1998, p. 1580)

En algunos verbos de pensamiento, como *creer*, *pensar* o *temer*, el pretérito indefinido sustituye al pretérito perfecto, al igual que lo hace el imperfecto y el pluscuamperfecto para enunciar una acción breve realizada inmediatamente “al momento presente o a cierto momento del pasado: ‘¡Ah! creí que había un escalón’” (p. 1580).

Con el pretérito indefinido suelen utilizarse expresiones temporales como *anoche*, *ayer* o *la semana pasada*.

“La alumna realizó el trabajo en grupo”.

“Anteayer celebramos el día de Canarias”.

El **potencial de indicativo**, también conocido como *condicional simple* o *imperfecto*, se utiliza para generar incertidumbre, particularmente, pero no exclusivamente en oraciones condicionales. También es considerado como un modo y no un tiempo verbal, sin embargo, teniendo en cuenta los términos de Bello, el *postpretérito* se interpreta como un *futuro del pasado*, según se cita en RAE (2009, p. 1778).

“Si comiera más, engordaría demasiado”. (No es probable que engorde).

Grijelmo (2006) lo denomina también *pospretérito* o *futuro hipotético*. Para el autor:

Es el primer futuro en el reloj gramatical [...] puede referirse a un tiempo pasado respecto del momento en que se habla (*Me dijo que ganaría*). Le vale con cumplir un papel de futuro respecto a un tiempo del pasado (*dijo*). (pp. 263-264)

Esta forma verbal representa una acción posterior a otra acción, y esta puede ser anterior o posterior al presente real, cuyo valor es de tiempo relativo. En muchos casos, el carácter aspectual de este tiempo no expresa claramente si la acción ha llegado a su término, por lo que se lo “incluye” en los tiempos imperfectivos. En “Me dijo que

vendría a mi fiesta” puede entenderse que ‘esa persona’ no ha venido y ‘mi fiesta’ ya ha terminado, o bien, ‘mi fiesta’ no ha comenzado y todavía esperamos a ‘esa persona’.

El potencial<sup>27</sup> puede representar distintas formas: con matices de obligación y propósito, por ejemplo, en “vivirías mejor si trabajases” o “aprobarías si estudiases”, tales propósitos u obligaciones se cumplirán si se realiza la acción del verbo que le acompaña.

Otro de los usos frecuentes suele ocurrir al asociarlo a un imperfecto de subjuntivo, que a nivel sintáctico corresponde con las oraciones condicionales. Por ejemplo en: “Aprenderías mucho más, si vinieras a clase”. Se dan usos regionales, sobre todo en el norte de España, donde se sustituye el imperfecto de subjuntivo por el condicional, coincidiendo los potenciales de los dos verbos: “Aprenderías mucho más, si *vendrías* más a clase”. Grijelmo (2006) lo llama *condicional encadenado*. Además, suma otros usos, como el potencial de deseo o que expresa anhelo: “Me gustaría que me llamasen”; o el *condicional histórico*, que representa un pasado posterior a un pretérito, o sea, un futuro en el pasado.

“La ciudad fue elegida Patrimonio de la Humanidad, pero cuatro años después *perdería* el título”.

Su uso también se enriquece expresando posibilidad y cálculo en referencia al pasado:

“**Habría** unas cuarenta personas en la oposición para secundaria”

Las frases condicionales muestran con claridad la especialización de los modos: *Si lo mostraran* (subjuntivo) *con claridad, lo entenderíamos* (indicativo) *enseguida*. En la primera parte estamos ante una conjetura, una posibilidad, algo inconcreto; en la segunda, nos hallamos ante una certeza de que este segundo verbo se concretará en la realidad una vez que previamente lo haya hecho el verbo anterior. (p. 266)

Entre la esfera del pasado y la esfera del presente, se puede establecer la forma del **pretérito perfecto de indicativo**, que se utiliza para expresar una acción pasada

---

<sup>27</sup> Este tiempo tiene su origen entre la raíz de un verbo y el auxiliar del verbo *haber* “cantare había” que muestra su carácter de obligación: “había de cantar” (Grijelmo, 2006, p. 264).

pero cercana al presente. El valor del verbo aporta anterioridad a un punto de referencia situado en el presente, mientras que el valor del pretérito indefinido correspondería al de anterioridad al punto del habla. Se forma con el verbo *haber* en presente y el participio del otro verbo y se usa normalmente con expresiones temporales como *hoy, este mes, este fin de semana*.

“Este fin de semana he estado en la playa”.

Como se cita en RAE (2009): “expresa la persistencia actual de hechos pretéritos, mientras que la forma «canté» denota hechos anteriores al momento del habla, pero relacionados con él” (p. 1721). Por este motivo, el pretérito perfecto, que tradicionalmente se clasifica entre los pretéritos, puede ser tratado como un “presente perfecto”.<sup>28</sup>

Así, es un verbo perfecto, ya que nos cuenta que su acción ha terminado: “Esta acción se halla más cercana del presente que ninguna de las representadas por los otros pasados. Por eso se denomina también ‘antepresente’. Y tan cercana se halla que sólo concibe una relación con el presente” (Grijelmo, 2006, p. 257).

En las oraciones “Yo comí ya” y “Yo ya he comido”, ambos hechos han ocurrido en el pasado, como punto de referencia o anclaje distinto del momento de la enunciación, aunque el pretérito perfecto muestra la acción cronológica más cercana. Según Grijelmo (2006), este tiempo también puede percibirse en algunos casos como más remoto que el pretérito indefinido, por ejemplo en la oración “La Tierra ha cambiado mucho en los últimos cinco millones de años”, “la acción referida comenzó hace millones de años [...] pero el hablante puede usar el pretérito perfecto porque considera que el hecho referido aún está en desarrollo, y por tanto lo siente cercano (p. 258).

Los valores del pretérito perfecto y el pretérito indefinido tienden a confundirse en Canarias, Asturias y Galicia, así como en Hispanoamérica, de modo que el uso del pretérito indefinido es mucho más frecuente que el del perfecto.

---

<sup>28</sup> En RAE (2009): “El término *presente perfecto*, que prefieren algunos gramáticos y se usa de modo general en otras lenguas, expresa bien esa propiedad del presente que HE CANTADO contiene en su estructura sintáctica: «*he* [presente del verbo *haber*] + participio pasado»” (p. 1721).

A partir de la esfera temporal, también podemos establecer los tiempos para el subjuntivo,<sup>29</sup> que se reducen a cuatro, en comparación con los diez del modo indicativo. Por una parte, la esfera del ‘presente’, con el tiempo propio (*cante*), y la esfera del ‘pasado’ por otra, que incluye la forma simple del pretérito imperfecto (*cantara* o *cantase*), y las formas compuestas: pretérito pluscuamperfecto (*hubiera* o *hubiese cantado*), y pretérito perfecto (*haya cantado*). Generalmente, el verbo en subjuntivo se corresponde con una acción de carácter eventual. Tal acción se puede expresar en indicativo también, sin embargo, la subjetivación viene determinada por la clase de verbo de la oración principal y por la conjunción que afecta al verbo que la adjunta (Moliner, 1998).

Todos los tiempos del subjuntivo son *relativos*, es decir, no son hechos expresados en un momento del presente, pasado o futuro, sino que, como se expone en García-Pelayo y Gross, García-Pelayo y Gross, y Durand (1996): “se tiene en cuenta la relación de un hecho con otro, tomándose en este caso como referencia no el presente de la persona que habla, sino otro tiempo que aparezca en el discurso” (p. 12).

El **presente de subjuntivo** se sitúa en el presente y en el futuro, ya que puede referirse a una situación dictada en este momento, o a una situación futura. Se utiliza con expresiones como, por ejemplo, *ser + adjetivo*, donde no se indica el hecho en sí, sino la opinión del orador hacia un estado o una acción hipotética. “Es bueno que trabajes mucho, pero también es necesario que hagas un descanso”, “Es posible que hoy llueva”.

En RAE (2009) se expresa que:

El presente de subjuntivo en su interpretación prospectiva está libre, por el contrario, de esas connotaciones,<sup>30</sup> ya que no es un presente de planificación, sino el resultado de neutralizar la oposición ‘presente – futuro’ en el modo subjuntivo: “En caso de que haya un terremoto mañana”. (p. 1800)

---

<sup>29</sup> “«Sub-juntivo» significa que se junta por debajo, en posición de inferioridad, en funciones de subordinación: que depende de otro verbo. En este modo, los tiempos verbales dejan de indicar y se ponen a subordinarse” (Grijelmo, 2006, p. 270).

<sup>30</sup> Tales connotaciones se refieren a los adverbios prospectivos (referidos al futuro como *mañana* en “Me voy mañana”), que se combinan con el tiempo de presente de indicativo; son connotaciones relativas a lo que se decide, planifica o anticipa algo. Por el contrario, el subjuntivo no requiere de ellos.

Moliner define su empleo en oraciones que dependen de otras referidas al presente: “No creo que esté aquí ya” (p. 1584). Para García-Pelayo y Gross et al. (1996), es un tiempo relativo e imperfectivo, que señala una “acción presente o futura”:

“No creo que lo conozcas”

“Dudo que vengan antes de dos meses”. (p. 14)

Desde la misma perspectiva, Grijelmo (2006) explica su valor de presente y de futuro del que a veces no percibiremos la previsión de una acción. En la frase “Los alumnos me han reclamado que corrija el examen”, el contexto solamente nos ayudaría a entresacar su significación. Puede referirse a que el docente aún debe corregir los exámenes, o bien, podemos interpretar que ya los ha corregido y los alumnos exigen su corrección en el aula.

Su uso depende mucho de la subjetividad del hablante. Desde el punto de vista del significado, son idénticas estas dos frases: *Tal vez tu primo el golfista está buscando todavía la pelotita. Tal vez tu primo el golfista esté buscando todavía la pelotita.* En el primer caso, representamos una realidad más diáfana; en el segundo más difusa. (Grijelmo, 2006, p. 275)

Se utiliza el subjuntivo detrás de expresiones de deseo (*ojalá que*), petición (*te pido que*), consejo (*él aconseja que*), mandato (*te mando que*), exigencia (*exijo que*) y prohibición (*se prohíbe*).

Como hemos dicho, en relación con las órdenes y mandatos (modo imperativo), se formulan en negativo con este tiempo de presente de subjuntivo: “No rompáis la vajilla”. El presente es el único modo en que se puede expresar un mandato. En los siguientes ejemplos se utiliza el indicativo porque se indica un hecho o la certeza de un hecho:

“Es verdad que trabajas mucho”.

“Es seguro que mañana hace sol”.

Sin embargo, cuando no hay certeza en los hechos, se emplea el modo subjuntivo:

“No es verdad que trabajes mucho”.

“No es seguro que mañana haga sol”.

El imperativo únicamente posee dos formas propias, la segunda persona del singular “Acelera el paso”, y del plural “Venid todos a comer”.

Con el **pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo** se expresan acciones que habrían sucedido o habrían podido suceder en el pasado en otras circunstancias. En RAE (2009) se especifica como la neutralización entre pluscuamperfecto y potencial de indicativo (p. 1809). Para García-Pelayo y Gross et al. (1996), “expresa una acción pasada realizada en una unidad de tiempo ya terminada (*yo no sabía que hubieras terminado ya la carrera*)” (p. 15). Del mismo modo, para Grijelmo (2006) la acción de esta forma o tiempo del subjuntivo ha concluido; “*plus-quam-perfecto*, «un más que acabado». *No me aseguré de que hubiera llegado. Ignoraba que hubiese comprado una casa*” (p. 274). Se forma con el verbo *haber* en pretérito imperfecto de subjuntivo y el participio del verbo principal. Pueden usarse indistintamente las formas *hubiera / hubiese*.

Actualmente, el pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo sustituye al futuro de subjuntivo: “En aquel momento me hubiera encantado estar de vacaciones”.

El **pretérito perfecto de subjuntivo** se utiliza después de determinadas expresiones en oraciones que describen acciones ya finalizadas y que siguen estando ligadas a la acción de la oración principal. Según Grijelmo (2006), de este *antepresente* es difícil reconocer algunos aspectos:

Es fácil que desconozcamos si está acabada o no, incluso si en efecto se ha dado esa acción: *Quizá haya venido el basurero ya, pero aquí huele a porquería de varias semanas*. Esta frase es perfectiva según la mira de nuestra gramática, pero si huele tanto a porquería también consideraremos la posibilidad de que el basurero esté de vacaciones. (p. 275)

En García-Pelayo y Gross et al. (1996), se señala como un tiempo relativo y perfectivo, al igual que el pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo, aunque con distintas matizaciones, pues el perfecto “expresa una acción acabada en un tiempo pasado o futuro. Suele depender de otro verbo en presente o en futuro de indicativo” (p. 15). La acción puede ser cierta o no, pero acabada.

Se forma con el verbo *haber* en presente de subjuntivo y el participio del verbo principal, y puede abarcar un gran abanico temporal: “No creo que el profesor haya corregido el trabajo” haciendo referencia al pasado, y también “No creo que la próxima semana el profesor haya corregido el trabajo”, “Podrás jugar con videojuegos cuando hayas terminado las tareas”, expresando acciones que terminarán en el futuro.

El **pretérito imperfecto de subjuntivo** se utiliza para expresar un deseo que el hablante cree poco probable. Es un tiempo relativo e imperfectivo usado para referirse a una acción pasada, presente o futura, al igual que ocurre con el presente de este modo subjuntivo, aunque puede expresar una acción pretérita. Puede representar un momento del presente, del futuro y del pasado. En el presente: “Si no viviera aquí cerca, no habría venido”; en el pasado: “Fue una pena que estuviera lloviendo todo el día”, “La profesora pidió que atendiera a las explicaciones”. En el futuro: “Me sugirieron que hiciera lo mismo otro día”. También se da uso en situaciones muy formales: “Quisiera hablar con el doctor”.

Normalmente depende de otro verbo en modo indicativo y en tiempos de pretérito indefinido, imperfecto, pluscuamperfecto y potencial. Como se menciona en García-Pelayo y Gross et al. (1996), “en las oraciones simples, el pretérito imperfecto de subjuntivo expresa reforzados los mismos matices (duda, deseo) que el presente (*quizá la mercancía resultara cara; ¡ojalá aprobara el examen!*)” (p. 15).

Para conjugar este verbo se utiliza como base la tercera persona del pretérito indefinido, por ejemplo: el pretérito indefinido de *hablar* es *hablaron*, entonces el pretérito imperfecto de subjuntivo es *hablara* o *hablase*. De *hacer* > *hicieron* > *hiciera* o *hiciese*; de *reír* > *rieron* > *riera* o *riese*. De esta manera, los verbos que presenten irregularidades en la forma del pretérito indefinido mantendrán las mismas irregularidades en el subjuntivo: “Me gustaría que me comprendieras / comprendieses”.

Finalmente los dos futuros de subjuntivo se utilizan para representar eventualidades irreales, es decir, acciones que no han ocurrido ni necesariamente han de ocurrir (Grijelmo, 2006). Estos tiempos tienen poco uso en la lengua hablada, sin embargo en la escrita tiene mayor recurso para textos legales u oficiales, y en

expresiones populares. En el futuro imperfecto, futuro simple o futuro hipotético, la eventualidad que se expresa es de futuro, se dice de algo que puede ocurrir o no, o una acción hipotética que sucedería. Este uso verbal puede servir para dar tono de seriedad a cualquier texto:

“Si el cielo diere fuerzas para tanto, cantaré aquí y escribiré entre flores”.

“El que matare al Rey... será castigado...” (Ley orgánica del Código Penal art. 485.1).

“Donde fueres, haz lo que vieres”.

“Sea lo que fuere”.

“El que cantare desafinando será expulsado de inmediato de este bar”.

El futuro perfecto, conocido también como *futuro compuesto* o *antefuturo hipotético*, al igual que el futuro hipotético, se reserva para el uso legal y administrativo, indica que la acción ha finalizado respecto a un espacio futuro. Expresa potencialidad (posible de ser o existir en el futuro) de una acción hipotética también referida al pasado. Se forma con el verbo *haber* en subjuntivo y la forma en participio del verbo en acción.

“El que hubiere sobrepasado el límite de velocidad será obligado a recorrer andando el trayecto que estuviere haciendo”.

### **3. Objetivos y legislación**

En este apartado fijaremos primero de manera general los objetivos de este proyecto para luego especificar los objetivos específicos, tomando como referencia los objetivos de etapa, los contenidos, las competencias y los criterios de evaluación correspondientes al primer ciclo de esta etapa de Enseñanza Secundaria Obligatoria, regulados en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y dispuestos también en el currículo de la educación formal de nuestro sistema educativo canario (Ley 6/2014 de 25 de julio, Canaria de Educación no Universitaria).<sup>31</sup>

---

<sup>31</sup> Aunque nuestro proyecto se inserta en este marco legislativo, debemos tener en cuenta que la nueva Ley de Educación (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo) se aplicará en el próximo curso académico 2021-22.

En torno a los principios y fines generales de Educación, conforme a la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, modificada el 23 de marzo de 2018 con la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), este proyecto hace referencia a algunos principios y fines (art. 1 y art. 2) expuestos en el capítulo I del Título preliminar:

1. c. La transmisión, puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación.

1. f. La orientación educativa y profesional de los estudiantes, como medio necesario para el logro de una formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores.

1. n. El fomento y la promoción de la investigación, la experimentación y la innovación educativa.

2. f. El desarrollo de la capacidad de los alumnos para regular su propio aprendizaje, confiar en sus aptitudes y conocimientos, así como para desarrollar la creatividad, la iniciativa personal y el espíritu emprendedor (p.15).

2. h. La adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos históricos y artísticos (p. 16).

En el capítulo III del Título I sobre las Enseñanzas y su Ordenación, resaltamos de los “Principios generales” que el artículo 22. 2 conecta con las características de este trabajo, ya que nuestra finalidad se resume en

lograr que nuestros alumnos y alumnas adquieran los elementos básicos de la cultura, especialmente en sus aspectos humanístico, artístico, científico y tecnológico; desarrollar en ellos hábitos de estudio y de trabajo; prepararles para la incorporación en sus estudios posteriores y para su inserción laboral y formarles para el ejercicio de sus derechos y obligaciones en la vida como ciudadanos. (p. 26)<sup>32</sup>

---

<sup>32</sup> En estrecha relación con este párrafo, debemos resaltar lo expresado en la Ley Canaria de Educación 6/2014 de 25 de julio, artículo 5.2 del Título preliminar, sobre la finalidad y objetivos del sistema educativo canario, que se propone garantizar el desarrollo integral de todas las personas para lograr conseguir el mayor nivel de capacidades y con ello ejercer un buen papel en la ciudadanía. Se concreta

Siguen los “Objetivos” en el artículo 23, del que tomamos como referencia el contribuir a desarrollar las capacidades del alumnado que le permitan:

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.

e) Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de información y la comunicación (p. 26).

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.

h) Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana y, si hubiere, en la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma, textos y mensajes completos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura (p. 27).

En el artículo 26 del mismo artículo, se tratan algunos principios pedagógicos que están íntimamente relacionados con el sentido de nuestro plan de aprendizaje. En el punto 2, se hace hincapié en que en esta etapa se atenderá especialmente al desarrollo de las competencias básicas, fomentando la correcta expresión oral y escrita, con el objetivo también de promover el hábito de lectura. En el punto 6, se señala que en el proceso de aprendizaje, la lengua castellana, lenguas extranjeras o cooficiales solo servirán de apoyo, priorizándose la comprensión y la expresión oral (p. 30).

No obstante, en el R. D. 1105/2014 de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la ESO y el Bachillerato, aparecen estos puntos citados en el capítulo II, art. 10 (principios generales) y art. 11. b), e), g), y h) (objetivos de la ESO) de los que también tomamos como referencia los siguientes apartados, conformando así el espíritu de nuestro proyecto:

---

además, en el epígrafe g): “Facilitar el desarrollo profesional [...] para el que se definirá un nuevo modelo de desempeño profesional, sustentado en el valor del conocimiento, la investigación, la innovación y el compromiso ético consustancial a toda práctica educativa” (pp. 8-9 [21140-21141]).

j) Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias, y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural (Sec. I, p. 177).

l) Apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando medios de expresión y representación (p. 9).

Como sabemos, el aprendizaje por competencias fomenta la motivación por aprender, por lo que se propone que la enseñanza-aprendizaje competencial se aborde desde cualquier área de conocimiento y también desde cualquier instancia de la comunidad educativa, teniendo en cuenta que el aprendizaje de las competencias es progresivo y se van adquiriendo a mayor nivel de desempeño en su uso. Para lograr este proceso de adquisición de competencias “es preciso favorecer una visión interdisciplinar” (Sec. I, p. 171).

Otra característica explícita de nuestra propuesta es su valor de interdisciplinariedad, que tiene como objetivo principal favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la relación entre distintas materias. Tomamos de la Ley Canaria de Educación 6/2014, de 25 de julio, el artículo 27. 2 c). Sobre el currículo de las materias en cualquier actividad dirigida a la educación y en las enseñanzas del sistema educativo canario se explicita que, entre otros puntos destacables, estará orientada a: “Facilitar que el alumnado adquiriera unos saberes coherentes, posibilitados por una visión interdisciplinar de los contenidos” (p. 24 [21156]).

En líneas generales, el fin en esta materia y de este plan de aprendizaje de Lengua Castellana y Literatura es “el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado en todas sus vertientes: pragmática, lingüística, sociolingüística y literaria” (Sec. I, p. 357) – R. D. 1105/2014 de 26 de diciembre.

El Conocimiento de la Lengua se plantea como el aprendizaje progresivo de las habilidades lingüísticas, así como la construcción de competencias en los usos discursivos del lenguaje a partir del conocimiento y la reflexión necesarios para apropiarse de las reglas ortográficas y gramaticales imprescindibles, para hablar, leer y escribir correctamente en todas las esferas de la vida. (Sec. I, p. 358)

Como destacamos, lo que se persigue en definitiva es formar ciudadanos que se interesen por desarrollar y mejorar las capacidades comunicativas que les sean útiles en los diferentes ámbitos de sus vidas. Esto implica que el objetivo fundamental es el desarrollo de las competencias clave por las que los ciudadanos alcanzarán su desarrollo

personal y su incorporación a la sociedad. A partir de lo descrito por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre en referencia a las relaciones entre las competencias y contenidos y criterios de evaluación de las enseñanzas, con especial atención a la enseñanza básica, y por objeto del R. D. 1105/2014 en el que se establece el currículo básico de la ESO y del Bachillerato, pretendemos prestar especial atención a dichas competencias claves del currículo: conciencia y expresiones culturales, competencias digitales, competencias sociales y cívicas, sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor, competencias de autonomía o aprender a aprender, competencias matemáticas básicas en ciencia y tecnología, e inexorablemente la que nos atañe de manera directa, la competencia en comunicación lingüística, todas descritas en la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero.

La competencia en comunicación lingüística se inscribe en un marco de actitudes y valores que el individuo pone en funcionamiento: el respeto a las normas de convivencia; el ejercicio activo de la ciudadanía; el desarrollo de un espíritu crítico; el respeto a los derechos humanos y el pluralismo; la concepción del diálogo como herramienta primordial para la convivencia, la resolución de conflictos y el desarrollo de las capacidades afectivas en todos los ámbitos; una actitud de curiosidad, interés y creatividad hacia el aprendizaje y el reconocimiento de las destrezas inherentes a esta competencia (lectura, conversación, escritura, etcétera) como fuente de placer relacionada con el disfrute personal y cuya promoción y práctica son tareas esenciales en el refuerzo de la motivación hacia el aprendizaje. (p. 7)

Se plantea como objetivos específicos el estudio de los cuatro bloques de aprendizaje para esta etapa de 3º de ESO, presentados en el R. D. 1105/2014 (Sec. I. p. 363) y en el Decreto 83/2016 de 4 de julio, más concretamente en relación con los contenidos del primer bloque de la comunicación oral, con los criterios 1 y 2, y del tercer bloque de conocimiento de la lengua, con los criterios 6, 7 y 8 de evaluación, sin eludir otros criterios del currículo. A partir de estos criterios establecemos nuestros objetivos específicos de aprendizaje:

-Comprender, interpretar y valorar textos en relación con la finalidad que se persigue: textos narrativos, descriptivos, instructivos, expositivos y textos argumentativos, además del diálogo (criterio de evaluación 1, pp. 914-915).

-Valorar reflexivamente la lengua oral como instrumento de aprendizaje, como medio para transmitir conocimiento, ideas y sentimientos, y como herramienta para regular la conducta (criterio de evaluación 2, pp. 916-917).

-Dramatizar situaciones reales o imaginarias de comunicación para potenciar el desarrollo progresivo de habilidades sociales, la expresión verbal y no verbal de realidades, sentimientos y emociones (criterio de evaluación 2, pp. 916-917).

-Capacidad para leer, comprender, interpretar y valorar textos escritos de ámbito personal, académico/escolar y ámbito social (criterio de evaluación 3, pp. 918-919).

-Actitud progresivamente crítica ante la lectura organizando razonadamente las ideas y exponiéndolas y respetando otras ideas (criterio de evaluación 3, pp. 918-919).

-Reconocer y explicar los elementos constitutivos de la palabra y los distintos procedimientos de formación de esta (composición, derivación, formación de siglas y acrónimos), aplicando estos conocimientos además en el proceso de enriquecimiento de su vocabulario activo; la estructura y el uso de las categorías gramaticales, tanto flexivas como no flexivas; y su valor referencial, corrigiendo errores de concordancia cuando sea preciso (criterio de evaluación 6, p. 924-925).

-Reconocer, usar y explicar el verbo como categoría gramatical y los tiempos verbales, los elementos constitutivos de la palabra y de procedimientos para formar palabras, y los distintos grupos de palabras: el grupo verbal (criterio de evaluación 6, pp. 924-925).

-Manejar diccionarios y otras fuentes de consulta en papel y formato digital sobre el uso de la lengua (criterio de evaluación 6, pp. 924-925).

-Introducir la literatura a través de otros textos (criterio de evaluación 9, p. 928).

-Elaborar producciones personales con intención literaria con ayuda de lenguajes artísticos y medios audiovisuales para entender la escritura como una forma de creación y de comunicación de sentimientos, y para desarrollar la sensibilidad, creatividad y sentido estético (criterio 10 de evaluación, p. 929).

Además, en este proyecto tenemos como objetivos ineludibles, tomados de la Orden ECD/65/2915 de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la ESO:

-Desarrollar las competencias lingüísticas en situaciones comunicativas concretas y contextualizadas (p. 6).

-Activar y mantener la motivación del alumnado, generándole curiosidad por la adquisición de conocimientos y destrezas, valores y actitudes, para facilitar la participación activa, y que su implicación en el proyecto les favorezca en la adquisición de conocimientos, y en definitiva, de un aprendizaje mucho más significativo, duradero y transferible (p. 17).

-Orientar los métodos para el trabajo competencial, y a través de trabajos por proyectos. Nuestro principal objetivo es facilitar el desarrollo por competencias, la participación activa, la experimentación y la motivación del alumnado, para que las nuevas generaciones puedan adquirir desde otra perspectiva los planteamientos y los contenidos (p. 17).

-Secuenciar la enseñanza desde aprendizajes más simples hacia otros más complejos para garantizar la adquisición de los objetivos del plan de aprendizaje, y asegurar una educación de calidad al atender a cada alumno y alumna de manera individual en sus tiempos de aprendizaje (p. 17).

Del currículo de Educación Plástica, Visual y Audiovisual tomamos por objetivos para este proyecto:

-Experimentar con elementos configurativos de la imagen (línea, punto, plano, color, textura) para realizar composiciones que transmitan emociones básicas (alegría, calma, opresión, tristeza, etc.), y poder valorar y reflexionar sobre su propia creación con actitud crítica y autoconfianza (criterio 1, p. 23).

-Saber usar diferentes soportes y materiales en la expresión plástica (criterio 1, pp. 23-24).

-Saber utilizar las técnicas gráfico-plásticas secas, húmedas y mixtas en la realización de composiciones con diversos fines, aplicándolas de forma adecuada al objetivo final y valorando su capacidad expresiva (criterio 4, p. 30).

-Valorar el orden y limpieza del espacio de trabajo y del material (criterio 4, p. 30).

-Elaborar animaciones con medios digitales o analógicos (criterio 6, pp. 33-34).

Finalmente, de la Ley Canaria de Educación 6/2014 destacamos en el artículo 27.2 sobre el currículo (p. 24 [21156]) las siguientes líneas:

-Permitir una organización flexible, variada e individualizada de la ordenación de los contenidos de su enseñanza. Facilitar que el alumnado adquiriera unos saberes coherentes, posibilitados por una visión interdisciplinar de los contenidos.

#### **4. Plan de intervención**

Para el plan de intervención que se llevará a cabo en este proyecto interdisciplinar, dedicado al conocimiento y uso de los verbos de la lengua castellana, debemos tomar en consideración los diferentes elementos que se relacionan directamente con el proceso. Así, a continuación se abordan los temas didácticos en relación con la práctica desarrollada por los docentes en el aula, tales como la expresión oral, la comprensión lectora o el uso de recursos didácticos.

Como bien sabemos, estamos ante un trabajo interdisciplinar en el que van a intervenir tanto los profesores de la materia de Educación Plástica, Visual y Audiovisual (EPU) como los profesores del área de Lengua Castellana y Literatura (LCL) del centro, que, junto con el alumnado, harán que cobre vida la planificación de este trabajo. No obstante, la sesión de despedida estará abierta al resto de alumnos y alumnas del centro, junto con los demás profesores, los familiares, equipo directivo y personal de administración y servicios, para visualizar y disfrutar de la exposición compuesta por los trabajos creados por los jóvenes, con los que podrán interactuar y comentar sus obras.

Los recursos materiales necesarios para llevar a cabo este proyecto de aprendizaje han sido fundamentalmente los medios escolares y los recursos de material impreso y tecnológico. Nos hemos basado en el uso del aula ordinaria de clase con su equipamiento habitual; dispositivos electrónicos, como diccionarios, *tablets*, la pizarra tradicional y la pizarra digital, el ordenador de mesa o portátil del docente, videoprojector, equipo de audio, conexión a Internet, programas informáticos para la edición de fotografías (*CS Photoshop*) y de vídeos y archivos de audio (*Windows-movie-maker*, *Movavi Video Editor*), así como materiales relacionados con la materia

de EPU: pinceles, pinturas acrílicas, colas adhesivas, cinta métrica y tijeras, además de materiales reciclados, como cartón, papel, cartulinas, tela, plástico y metales.

Los recursos didácticos que han sido utilizados son tanto material impreso, esto es, los documentos de apoyo y las actividades (ver anexo de recursos), diccionarios (RAE, 2009), papel y bolígrafos, como los materiales y medios tecnológicos: ordenador, impresora, fotocopidora, diccionarios *online* (RAE, 2021), plataformas y recursos web para docentes destinados a crear actividades ([www.educaplay.com](http://www.educaplay.com)) u otros medios de soporte para el aula que pueden ser utilizados para *feedback* y evaluaciones mediante *quizzes*, lo que favorece el interés, motivación y participación de los estudiantes ([www.socrative.com](http://www.socrative.com)). También vídeos y audios relacionados con los contenidos; por ejemplo, vídeos explicativos sobre el verbo y audiograbaciones, como el microrrelato *Historia verídica* de Julio Cortázar.

Nuestro proyecto de aprendizaje, las “Esferas del verbo”, se desarrolla a lo largo de dieciocho sesiones. Cada semana se toma, específicamente, una sesión de cincuenta minutos de duración para trabajar estos contenidos. Se da comienzo con una sesión inicial, en la que se explica a los discentes en qué consiste el proyecto, cuáles son los objetivos y los criterios de evaluación. Se les transmite además la importancia de la realización de las actividades que han sido creadas, haciendo hincapié en la categoría gramatical verbal y su uso correcto en situaciones de la vida cotidiana. Estas actividades están articuladas de manera coherente con los contenidos didácticos que se desarrollan durante el curso, dando sentido al producto final. El proyecto concluye con una sesión en la que se exponen estos productos finales creados por los alumnos y las alumnas. Se les debe explicar también que las sesiones de este proyecto se integran en el transcurso habitual de la materia de LCL, por lo que de las cuatro horas semanales, se hace uso de una hora para desarrollarlo. El siguiente cronograma refleja dicha planificación:

**Tabla 1**  
Cronograma del proyecto “Esferas del verbo”

CRONOGRAMA DEL PROYECTO DE APRENDIZAJE						
Semana	(Fecha)	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
Primera				Sesión inicial. Presentación. Grupos de trabajo.		
Segunda				Sesión 1 - Cinco elementos.		
Tercera				Sesión 2 - Cinco elementos.		
Cuarta				Sesión 3 - Cinco elementos.		
Quinta				Sesión 1 - Tridimensionalidad.		
Sexta				Sesión 2 - Tridimensionalidad.		
Séptima				Sesión 1 - Las esferas del verbo.		
Octava				Sesión 2 - Las esferas del verbo.		
Novena				Sesión 3 - Las esferas del verbo.		
Décima				Sesión 1 - Semiesferas electromagnéticas.		
Undécima				Sesión 1 - La máquina del tiempo (Las esferas del verbo II).		
Duodécima				Sesión 2 - La máquina del tiempo (Las esferas del verbo II).		
Decimotercera				Sesión 1 - Estelas del tiempo: la fortuna y los sueños (Las esferas del verbo III).		
Decimocuarta				Sesión 2 - Estelas del tiempo: la fortuna y los sueños (Las esferas del verbo III).		
Decimoquinta				Sesión 1 - Portal final (Las esferas del verbo IV).		
Decimosexta				Sesión 2 - Portal final (Las esferas del verbo IV).		
Decimoséptima				Sesión 3 - Portal final (Las esferas del verbo IV).		
Decimoctava				Sesión de despedida / final. Exposición de trabajos.		

En el Anexo 1 puede consultarse la planificación y descripción de cada una de estas sesiones. Por motivos de brevedad, en las páginas siguientes realizaremos una exposición resumida de estas actividades.

En el transcurso de las sesiones se presentan distintas actividades integradas que recorrerán la morfología tratando contenidos básicos, como las unidades mínimas que forman las palabras, la clasificación de las palabras según su variabilidad o no; según si son primitivas o derivadas, es decir, si admiten o no afijos y morfemas flexivos o desinencias; y atendiendo a si se trata de palabras simples o compuestas. En relación con estas últimas, se trabaja qué procedimientos morfológicos han sufrido las palabras para formar otras nuevas. De este modo, se entrelazan los contenidos de la asignatura de LCL con los contenidos interdisciplinarios de EPU que se materializan en las primeras sesiones del proyecto, correspondientes a “Cinco elementos” y “Tridimensionalidad”. Dichas sesiones dan comienzo con actividades de expresión artística, conectadas directamente con el sistema filosófico chino, Feng Shui 風水, fundamentado en el estudio entre la relación entre el mundo visible e invisible para alcanzar una ocupación armónica en el espacio. Además, se trabajan aspectos básicos de la lengua china que nos sirven para “conectar” y adentrarnos en los contenidos morfológicos de la lengua española al tiempo que los estudiantes practican lúdicamente. De manera progresiva, los

trabajos realizados en el marco de la EPU resultarán fundamentales para profundizar en actividades de LCL, contenido central del proyecto.

Retomando las actividades y señalando la importancia que supone el conocimiento de la categoría verbal por la carga de información que contiene, se irán alternando tareas centradas en el aprendizaje de estas palabras, profundizando en cada uno de sus aspectos significativos y en la información que nos ofrecen sus desinencias. En las sesiones posteriores, se combinan algunas tareas del ámbito artístico con distintos tipos de actividades clásicas reforzadas, mejoradas y significativas, que tienen como única finalidad la motivación del estudiante por trabajar lo referente a los tiempos verbales o, en definitiva, cualquier otra cuestión de tipo gramatical de la lengua española.

Es por esto que se han ideado y ubicado estas actividades en función del grado de dificultad, que requerirá de una implicación mayor de los estudiantes con el transcurso y el avance de los contenidos. Sin embargo, las actividades no se han ideado para que presenten una excesiva dificultad; casi en su totalidad están articuladas para que puedan trabajarse grupalmente, conectando y consolidando conocimientos previos con otros nuevos que afianzarán paulatinamente. Al mismo tiempo, a lo largo de las situaciones de aprendizaje los ejercicios requerirán mayor autonomía en los alumnos, y es por esto que de manera escalonada están confeccionados para trabajar desde el gran grupo y pequeños grupos heterogéneos, hasta pasar a actividades que realizarán en parejas o individualmente, en las que los docentes desempeñan un rol de orientador y guía del alumnado. Se trata, pues, de que a través de estas tareas, el alumnado construya su propio aprendizaje.

Como ejemplo de ello, la sesión “Semiesferas electromagnéticas” conecta con un trabajo más autónomo. Por una parte se les facilita fuentes de información y recursos para trabajar el debate, aunque por otra parte deben realizar ellos mismos sus propias lecturas y manejar otras fuentes de información, que les dirijan a una opinión propia y fundamentada del problema que se les plantea y que deben discutir en la actividad. Asimismo, el docente que imparte la materia de LCL no dejará de asistirles en ningún momento, otorgándoles una mayor autonomía a partir de esta y las posteriores sesiones.

A continuación, recuperamos tres sesiones planificadas en distintas semanas del proyecto para explicarlas de manera más detallada. De las sesiones iniciales, hemos

extraído la séptima, que comienza con la proyección de cuatro vídeos explicativos sobre el verbo, conceptos básicos sobre la raíz y las desinencias, la persona y el número, el modo y el tiempo verbal. Tras ver estos vídeos, aproximadamente de entre diez y quince minutos de duración en total, los grupos realizan dos tareas. En la primera actividad se trata de llevar a cabo una sencilla prueba con catorce cuestiones fundamentales sobre el verbo. El docente entrega el documento que ha imprimido a cada grupo. Siempre de manera guiada, el docente lee el cuestionario con los alumnos y las alumnas, quienes tienen un margen de entre dos y cuatro minutos para responderlas. Tras la corrección y un breve resumen sobre lo repasado en la primera parte de la sesión, la segunda actividad consiste en hacer uso de tres de los decorados que los grupos han ido confeccionando en las sesiones pasadas. Los estudiantes realizan un pequeño ejercicio de mímica. Cada escenario representa un tiempo verbal (de izquierda a derecha: pasado, presente y futuro). De cada grupo, tres componentes simbolizan la persona (primera, segunda y tercera persona) y los dos componentes restantes representan el número (singular y plural). Dentro de cada grupo, tienen que estar bien diferenciados los dos subgrupos de persona y de número, por lo que a la izquierda se sitúan los tres componentes representantes de la persona, y a la derecha los dos componentes que representan el número; de este modo los demás equipos podrán reconocerlos bien en el ejercicio. Así, por ejemplo, si acceden al escenario del pasado dos componentes del subgrupo de persona y uno del subgrupo de número, el resto de equipos debe saber que se trata de la segunda persona del singular del verbo. Esto indica, además, que la acción la realiza el receptor del mensaje y que está acabada porque están situados en el escenario del pasado. Los equipos tienen entre dos y cuatro minutos para escribir tres mensajes o acciones que sean capaces de representar en un tiempo pasado, presente o futuro. Lo harán a través de la mímica y sin valerse de la voz ni de objetos, más que de los escenarios y de las habilidades de los componentes que dramatizan las acciones. Los mensajes o acciones deben ser sencillos y breves del tipo: “Rosa escribió una carta ayer”, “El perro de Ocre juega con el hueso», «Mostaza y Venus montarán en bici». Cada equipo anotará el mayor número de frases posible que se les ocurra a partir de la mímica de sus compañeros. Al terminar todos los grupos, se ponen en común en la pizarra las frases de cada equipo.

Ejemplificamos una sesión media, de desarrollo, con las tareas de la duodécima semana, en las que profundizamos sobre las esferas del modo subjuntivo. Se explica que todos sus tiempos verbales se miden de manera indirecta y siempre aparecen en oraciones subordinadas, por lo que un verbo principal sirve como punto de referencia para otro verbo en la línea temporal. Se observan las formas del subjuntivo y el imperativo negativo. La primera tarea trata de un breve ejercicio en el que se les presentan unos mensajes de una aplicación de mensajería instantánea. Estos mensajes están expresados en las distintas actitudes del hablante, los modos indicativo, subjuntivo o imperativo. De esta manera, deben transformar los mensajes que aparecen en la aplicación: tomando como referencia el ejemplo, aparece un mensaje en modo de orden o mandato, y en respuesta se transforman los mensajes transformando la actitud del hablante en los otros dos modos restantes, el de la realidad (indicativo) y el de la suposición o probabilidad (subjuntivo). En la segunda tarea, se deben corregir los errores de uso de los verbos en las oraciones del documento. Estas dos tareas las realizan en sus respectivos grupos, y disponen de cinco minutos. Posteriormente, junto con el profesor, se corrigen los ejercicios y se reflexiona sobre las cuestiones y las dudas planteadas sobre el tema. La tercera tarea de esta sesión consiste en situar los escenarios trabajados por tres equipos, que representarán las máquinas del tiempo para viajar al pasado, a un presente paralelo o al futuro. Para esta tarea, seleccionan qué viaje desean hacer situándose delante de la máquina del tiempo. Dentro de ese espacio temporal, se les pide a los estudiantes que imaginen cómo son las cosas en el pasado, en el futuro o en otra realidad paralela de este presente. Deben pensar en qué cosas les gustan, qué cosas cambiarían del pasado para que hoy fuese diferente o, si se sitúan en el futuro, qué le dirían a alguien del presente, si expresarían algún sentimiento a alguien y si darían algún consejo o recomendación. Tras su reflexión, los discentes se dirigen a su grupo y cada uno escribe su mensaje. Con la ayuda del profesor, cada equipo propondrá al componente que mejor domine el dispositivo de grabación (*tablet* o un dispositivo de vídeo) para grabar los mensajes de sus compañeros en un vídeo corto, no superior a quince segundos, teniendo en cuenta los contenidos explicados por el docente de la otra materia interdisciplinar, Educación Plástica, Visual y Audiovisual. Todos los mensajes se archivan para ser editados e incluidos en la videoproyección de la exposición final del proyecto.

En la decimoquinta sesión, correspondiente a las sesiones finales y de consolidación, se profundiza en la esfera del pasado, repasando todos los tiempos verbales que incluye y recordando cómo sus tiempos sitúan el evento en el pasado, o con respecto a un evento del pasado. Se debe realizar un trabajo previo a la asistencia de esta sesión, que consiste en la lectura de los tiempos de la esfera del pasado, teniendo en cuenta siempre el punto de referencia del verbo y su aspecto gramatical. El docente asigna a cada grupo unos tiempos concretos; por ejemplo, al equipo Metal 金 el pretérito pluscuamperfecto y el pretérito anterior. Cada grupo prepara su tiempo verbal con frases que sirven de ejemplo, de forma que cada alumno/a únicamente escribirá una frase. La sesión comienza con las explicaciones de cada grupo al resto de compañeros sobre el uso del tiempo verbal que le ha asignado el docente. Deben ejemplificarlo con las oraciones que han escrito. De esta manera, se exponen todos los tiempos de la esfera del pasado, tanto los que tienen mayor frecuencia de uso, como los que menos se utilizan. Expuestos todos los tiempos, se resuelven las dudas y cuestiones por parte del propio alumnado y del docente, quien resume brevemente los usos de los tiempos de esta esfera.

En la siguiente tarea, el docente muestra en el proyector diversas obras artísticas de un conocido artista canario. Después de ver que se trata del artista lanzaroteño César Manrique, se les proyecta directamente en la pizarra las páginas web sobre el autor que sirven para explicar de manera gráfica y breve datos sobre su biografía y sus obras destacables de pintura, escultura, arquitectura, cerámica o grafismo, con las que creó un ideario estético que es único y singular en el arte español. En relación con una exposición sobre Manrique, se cita su frase “Yo soy un contemporáneo del futuro” al gran grupo, de manera que alumnos y alumnas comentan sus interpretaciones al respecto. Se continúa con un segundo ejercicio para trabajar individualmente el tiempo del pretérito perfecto, en el que deben escribir en unas pocas líneas acerca de algún viaje o visita reciente que hayan realizado a algún lugar. En el tercer ejercicio, completarán con el tiempo verbal adecuado las oraciones relacionadas con la vida y obra del artista canario. Posteriormente, se corrigen y se comentan los diferentes pretéritos y usos. A continuación, visualizan un cortometraje de animación canario que sirve para trabajar el tiempo del pretérito imperfecto, usado para expresar acciones pasadas cuyos límites temporales no son relevantes, para expresar costumbres y elaborar descripciones. Una vez visto el vídeo, completan individualmente la tarea en la que deben conjugar el verbo

indicado. El texto también contiene una serie de errores ortográficos y gramaticales que los estudiantes señalan y corrigen detalladamente junto con el docente, despejando así cuestiones y dudas. Los estudiantes también disponen del solucionario para ayudarse en la corrección.

Debemos mencionar que, en relación con la atención a la diversidad y el Decreto 25/2018 de enseñanzas no universitarias de la Comunidad Autónoma de Canarias, y en referencia a su vez a la Ley Canaria de Educación 6/2014, se establecen unos principios elementales que deben mantenerse para garantizar la calidad y la equidad propios de un sistema educativo inclusivo, que permita a cada persona alcanzar el máximo nivel de sus capacidades y competencias. Por esta razón, las actividades del proyecto están articuladas de manera secuencial, con la finalidad de facilitar al alumnado la inclusión educativa y la participación social, prestando la atención adecuada para que puedan adquirir el mayor grado de habilidades. Hemos de tomar como eje fundamental la realidad del centro educativo, como un contexto rico y diverso en el que se debe ofrecer una enseñanza flexible, en la que se permita la detección e identificación de las barreras que dificultan el proceso de aprendizaje de los jóvenes. Por eso, hemos ideado actividades lo más significativas posible, que permitan el trabajo colaborativo, potenciando la autoestima y la autonomía, y propicien la adquisición de las competencias clave.

## **5. Plan de seguimiento**

Como se ha citado en el apartado anterior, los recursos metodológicos de los que nos hemos valido para articular el proyecto son parte esencial del Decreto 315/2015, donde se expresa que se deben seleccionar los métodos didácticos más adecuados adaptados al contexto del centro: los condicionantes socioculturales, la disponibilidad de recursos y las características de los estudiantes. En este proyecto se han tenido en cuenta estos condicionantes al incluir los contenidos centrales del proyecto junto con otros temas de interés y transversales. Concretamente, para trabajar todo lo relacionado con el verbo se crearon unas actividades “contemporáneas”, es decir, ejercicios en relación con la realidad que vivimos hoy en día, como por ejemplo el uso de redes sociales y contenidos multimedia para plantear prácticas educativas menos tediosas y más atractivas para los discentes. En definitiva, se espera que las prácticas sean un

medio favorecedor para consolidar conocimientos y el desarrollo competencial de conocimientos, destrezas, actitudes y valores; respetando los ritmos y los estilos de aprendizaje de cada alumno y alumna. Además de esto, hemos de mencionar que el estudiantado trabajará de manera activa y autónoma, de modo que se le otorgará mayor responsabilidad para llevar a cabo las tareas y controlar los tiempos y plazos de entrega de trabajos.

La planificación que proponemos permite mantener la motivación durante el transcurso del proyecto, con actividades dinámicas de interés actual, todas relacionadas con el arte, la naturaleza, la música, el cine, el mundo de los cómics, los problemas sociales y de interés multicultural. Estos ámbitos quedan integrados con el conocimiento de la lengua, enfocados hacia un método más comunicativo y cuyas actividades se basan en la adquisición de las competencias oral y escrita. Con estas tareas, los alumnos y alumnas pueden reflexionar sobre lo que se está viviendo en el aula, para ser capaces de desenvolverse en otros contextos y situaciones reales. El alumnado se encontrará ante situaciones que se relacionan con diversos conocimientos: académicos, populares o de otros saberes; trabajando diferentes tipos de información y materiales, que les permitirán además elaborar varios productos de creación propia al finalizar las sesiones. Queremos hacer énfasis en que para esto se ha organizado a los estudiantes mediante pequeños grupos de trabajo que escogerán libremente. Ello favorecerá la inclusión, las relaciones en el aula, con respecto a sus compañeros, a los docentes y a su entorno en general, pues convivirán bajo un clima positivo, tranquilo, de seguridad y de confianza, fomentando valores de respeto, cooperación y aceptación de la realidad del otro.

Con respecto a esto, en diversos ejercicios expresarán sus sentimientos y las emociones que afloran al ejecutar o escuchar una lectura, ver un vídeo o escuchar una canción; tratando sobre temas universales como el amor o el paso del tiempo u otros más concretos, como problemas de salud, sin olvidar el estudio de la propia lengua.

En definitiva, las estrategias de enseñanza empleadas en este proyecto son tanto aquellas que tienden a un método deductivo, con sesiones expositivas en las que el docente muestra los contenidos y el alumnado lo lleva a la práctica, como sesiones inductivas que se caracterizan por partir de la práctica hacia los contenidos teóricos. Desde un punto de vista más general, este proyecto se inclina por el aprendizaje de los discentes a través de estrategias por descubrimiento guiado: aprenderán unos contenidos

que no se les presentan en su totalidad, sino que irán aprendiendo al practicar y completar con ello sus esquemas cognitivos. Por ejemplo, en la sesión “Semiesferas electromagnéticas” deben profundizar en las fuentes de información proporcionadas, con la finalidad de defender su postura con un buen conocimiento del tema o problema que se trata (en este caso, sobre la contaminación electromagnética) pero, además, aprendiendo por sí mismos cómo deben realizar la exposición oral con buenos argumentos que sostengan sus opiniones críticas. Asimismo, en la sesión de “Portal final”, los alumnos y las alumnas trabajarán desde el estudio autónomo de cada grupo uno de los tiempos verbales, que luego expondrán al resto de compañeros. De esta manera, los estudiantes van completando su conocimiento con el resto de informaciones y con las aclaraciones del profesor hasta llegar al resto de los tiempos de la esfera del pasado.

El método de seguimiento de este plan de aprendizaje se llevará a cabo por el docente de LCL, en colaboración con el docente de EPU. Está orientado a la observación y la recogida continua de información de los participantes, tanto individual como grupalmente. También se utilizarán como herramientas de evaluación técnicas cuantitativas; por ejemplo, pruebas objetivas o sencillos cuestionarios de tipo verdadero/falso, respuestas múltiples, relacionar palabras y respuestas cortas (v. Anexo C, pp. 16-17; Anexo F, pp. 5-7). Estas pruebas se llevan a cabo en la fase inicial del proyecto, durante las sesiones en las que se exponen los contenidos más básicos que valen para repasar y afianzar los previos, y que serán útiles para seguir profundizando en otros aspectos de la lengua.

Debemos realizar un inciso para comentar que este trabajo no se ha podido llevar a la práctica real, sin embargo, especificamos que los docentes realizarían conjuntamente un seguimiento evaluativo continuo durante cada una de las sesiones, recogiendo la información necesaria mediante la observación de las tareas. Las herramientas utilizadas para crear los cuestionarios y actividades multimedia, además del conjunto de productos que el alumnado irá ideando y construyendo servirán a su vez para controlar el progreso de aprendizaje. Durante estas sesiones surgirán situaciones comunicativas en las que los discentes obtendrán un *feedback* instantáneo. Es importante que se dé una retroalimentación constante en sus aprendizajes, de modo que las dudas y cuestiones se resuelvan en el momento. Y es este tipo de información la que se recogerá y tendrá en cuenta para conocer los avances de cada alumno y alumna, saber

qué obstáculos se les presentan, solucionarlos y continuar con su proceso de aprendizaje. También se observarán sus capacidades para aplicación de contenidos procedimentales y las actitudes que los estudiantes desarrollen durante su aprendizaje. Además de evaluar los productos de creación propia que comentaremos a continuación, se valora el compañerismo y el respeto entre los presentes en el aula, con una actitud participativa, positiva y activa, en consonancia y armonía con la esencia de esta propuesta educativa.

En cuanto a los productos que deben crear, queremos puntualizar que, con la ayuda del docente de EPU, los estudiantes confeccionarán un escenario o decorado de manera grupal, e individualmente un personaje haciendo uso de las técnicas mostradas por el docente y de los propios materiales que hayan ido reciclando. Estos dos productos deben estar ideados y medianamente creados en los plazos que los docentes dispongan, puesto que se consideran herramientas visuales necesarias para tareas posteriores. Se valora también la creatividad, la utilización de distintos soportes y técnicas gráfico-plásticas y el uso de los materiales reciclados, así como el orden y cuidado de los materiales, del aula y de los propios trabajos. Sobre estos últimos, se les hará saber que van a pertenecer a una exposición que será visitada por personas externas al proyecto, y que deben cuidar los trabajos para presentarlos como piezas artísticas; es importante por ello la limpieza y el gusto por la estética.

El guion gráfico que deben crear es muy sencillo, con seis viñetas de extensión como máximo, trabajo que les será de gran utilidad para estructurar y organizar la historia que van a contar por escrito. En este trabajo será importante la decisión grupal para presentar las viñetas, y se valorará la capacidad expresiva de las imágenes, que pueden elaborar utilizando cualquier técnica de dibujo, pintura o técnicas mixtas. Estas imágenes son relevantes, ya que son la expresión de instantes en el transcurso de una historia. Deben discernir dicha historia en grupos, por lo que su proceso de creación requiere de un trabajo grupal comprometido para finalizar exitosamente sus obras. La valoración de los escritos se centrará en el uso adecuado de las formas verbales y no verbales de expresión, si se tratan con propiedad las palabras, metáforas, signos visuales, onomatopeyas, el uso de distintas viñetas o bocadillos en relación con el significado que aportan, así como de otros elementos. Se tendrá en cuenta tanto la producción escrita como la visual, pues crearán un texto haciendo un uso correcto de los tiempos verbales que refleje la riqueza y el dominio de esos tiempos.

De manera flexible, se dejará a su elección si quieren crear una historia usando más el lenguaje verbal, por lo que puede ser relatada por los personajes, por un narrador, o simplemente que las acciones transcurran con los diálogos, o bien crearla utilizando un lenguaje más visual en el que las narraciones, diálogos, pensamientos, etc., aparezcan escritos en carteles, viñetas, globos y demás elementos de expresión, a modo de historieta o cómic. Finalmente, deben grabar en vídeo un micrometraje o brevísima historia de tres minutos de tiempo máximo. La temática se propone como libre, aunque valorando la relación con la Naturaleza, el Universo y la vida, coherente con la situación de aprendizaje, con temas populares, literarios y otros más cercanos a la ciencia, al misterio, pero a la vez a la misma realidad.

Se les propone que la historia tenga una estética visual de cómic, a modo de algunas obras cinematográficas. Para esto los docentes, darán una visión muy general del mundo de la historieta, valorando la indagación y el uso de las tecnologías de la información y comunicación de manera autónoma para lograr unos proyectos literarios y visuales con buenos resultados y bien trabajados en cada uno de sus aspectos. En definitiva, en los trabajos finales se valorará la indagación de cada grupo en los temas presentados por los docentes, de manera que se vean reflejados en las creaciones la utilización y el manejo de la cámara con distintos planos y ángulos, figuras y líneas cinéticas, metáforas y signos visuales, onomatopeyas y cualquier tipo de símbolos visuales no verbales o signos ortográficos. Como en los otros trabajos, se dará un proceso de retroalimentación, en el que se irán corrigiendo los posibles errores que puedan originarse antes de presentar las versiones finales de sus creaciones, por lo que el alumnado recibirá *feedback* en cualquier momento de los talleres.

Por último, queremos hacer referencia al diario que el alumnado debe confeccionar: es un trabajo escrito y literario, pero también relacionado con las artes plásticas. En él incluirán la redacción de lo que han trabajado en cada sesión, y cada componente del grupo escribirá como máximo tres textos en total. La persona que se encarga de redactar el diario en la sesión correspondiente escribirá varias líneas sobre lo que se ha trabajado, comentando también los propósitos y objetivos que se desean cumplir. Cada semana rota un miembro del grupo para encargarse de esta tarea, aunque puede ser ayudado por sus compañeros para completar la información. Este diario, como decíamos, también es un diario artístico, por lo que, además de los escritos, se incluirá el resto de las evidencias: prácticas, mensajes, apuntes, notas y cualquier

vivencia, bocetos, fotografías, etc., siempre relacionados con los talleres y las sesiones del proyecto. Se presentarán en él tanto trabajos individuales como grupales, puesto todo será objeto de exposición al final del proyecto. Para ayudar con el diario artístico se brindan distintas fuentes que sirvan de ayuda a la hora de decorarlos con diferentes técnicas (filigranas, *scrapbooking*, etc.). Se valorará el trabajo y el esfuerzo del estudiante por presentar unos diarios ordenados y limpios, la originalidad, la imaginación y los detalles de inspiración que puedan aportarles estas fuentes de información.

Para concluir, el método de evaluación del proyecto está enfocado, además, en proceso de coevaluación y autoevaluación de los alumnos y las alumnas. En la tercera sesión de la decimoséptima semana, deberán preparar una rutina de pensamiento para ese día. Se realiza la autoevaluación y la coevaluación, pidiéndoles concisión y claridad para explicar algo destacable y algo mejorable sobre sí mismos/as. El portavoz de cada equipo valorará tanto su trabajo individual como el trabajo de su grupo, así como sus actitudes hacia los demás. Se destacan aquellos detalles relevantes, sin olvidar los aspectos menos positivos, con la finalidad de mejorar los valores actitudinales. Aquí también se valora el compañerismo, la empatía y las buenas actitudes de cada estudiante con respecto a los demás y a cualquier persona que intervenga en el proyecto. Grupo por grupo van participando y exponiendo al resto de compañeros y a los docentes sus opiniones acerca del proyecto, las sesiones, actividades y tareas, su experiencia personal y, sobre todo, lo referente al aprendizaje de la lengua española y el verbo. Estas referencias se tendrán en cuenta tanto para conocer sus valoraciones como para mejorar los diferentes aspectos del proyecto y realizar propuestas de mejora.

## **6. Resultados y propuestas de mejora**

Como hemos apuntado, este proyecto no se ha llevado a la práctica real; sin embargo, queremos señalar que se trata de un proyecto de innovación flexible abierto a propuestas de mejora. Así, mencionábamos en el epígrafe anterior que los datos recogidos son valiosos para la “autoevaluación” del proyecto. Las referencias que se tomarán para realizar la propuesta de mejora serán los resultados observados en cada uno de los participantes, junto con los ejercicios y pruebas escritas, además de los trabajos y las opiniones de los alumnos y las alumnas, expuestas en la “rutina de

pensamiento” y en las coevaluaciones y autoevaluaciones: estas son significativamente importantes para realizar cualquier cambio que sirva para mejorar y ayudar al estudiante en su progreso.

Por tanto, los problemas que puedan surgir en la exposición de los contenidos, de las actividades prácticas, así como los que puedan ocurrir en cada sesión, deben registrarse en el proyecto para que pueda ser modificado y mejorado. Estas propuestas de mejora siempre estarán enfocadas al proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado, con respecto al que se debe prever o anticipar cualquier problema que no le permita proseguir con su proceso de aprendizaje, salvaguardando siempre su futuro personal y profesional. No obstante, las situaciones de aprendizaje en este proyecto están minuciosamente diseñadas para propiciar que los obstáculos que puedan surgir sean solucionados y se asegure el progreso de aprendizaje grupal. Cualquier elemento detallado en las actividades que suponga al discente la pérdida de la motivación, el interés y la actitud participativa sería objeto de reflexión entre el equipo docente, y también en aquellos casos que requieran la intervención de otros agentes educativos, como coordinadores pedagógicos, orientadores y otros órganos de coordinación.

Se espera obtener resultados positivos orientados hacia la motivación del alumnado y que, por tanto, se basarán en el interés que seamos capaces de despertar. Hacemos hincapié en esto porque los contenidos referentes al verbo a veces resultan tediosos a la hora de enseñar por parte de los docentes y de aprender por parte de los estudiantes. Por ello, nuestra propuesta pretende ser dinámica y dar pie a situaciones comunicativas, algunas más formales y otras más informales, pero equilibradas para crear un ambiente positivo en el aula y la inclusión de todos y cada uno de los alumnos y alumnas. Queremos favorecer su despertar por intereses variados gracias a la interdisciplinariedad de la que se vale este proyecto.

Finalmente, consideramos muy positivo para las explicaciones acerca de los distintos contenidos que las metodologías utilizadas sean dinámicas, activas y participativas, por medio de procesos de aprendizaje guiados y autónomos, juegos de rol, simulaciones, o el uso del modelo sinéctico como herramienta para crear nuevas estructuras conceptuales a través de analogías y metáforas.

## 7. Conclusiones

La creación de este proyecto de innovación ha estado motivada por el deseo de ofrecer una enseñanza del verbo desde otra perspectiva, contextualizada en la vida de los jóvenes de hoy en día, atendiendo a temas universales y a su vez populares, cuidando cada uno de los aspectos relacionados con sus ritmos de aprendizaje o de sus intereses personales, características que pueden observarse en las actividades, los procesos de enseñanza y la retroalimentación que se les ofrece en estas sesiones.

Aunque, como decíamos, este proyecto no se ha llevado a la práctica docente real, se trata de una propuesta a la vez sencilla y completa, que tiene en cuenta siempre las necesidades del alumnado y sus niveles competenciales. Se trata de un proyecto fácil de llevar a cabo, puesto que no se requieren demasiadas herramientas ni medios tecnológicos y, además de hacer uso de ellos, siempre existe la opción de emplear los métodos más tradicionales sobre el documento, aunque para los jóvenes el uso de los dispositivos electrónicos en general suele resultarles mucho más atractivo. Estos recursos tecnológicos también cuentan con la ventaja de poder utilizarse con facilidad en cualquier momento y, además, son una herramienta eficaz para la recogida de información por parte de los docentes. Sea como fuere, nuestra propuesta aspira a resultar valiosa para la observación de logros, valoración de contenidos, avances en el aprendizaje de los discentes y, por supuesto, abierta a comprobar si las metodologías empleadas resultan útil para los estudiantes.

A través de la interdisciplinariedad con la asignatura de EPU y otras áreas artísticas y de expresión, hemos conseguido diseñar tareas atractivas en cuanto a la enseñanza-aprendizaje de unos contenidos a veces no sencillos de comprender y aprender, y en ocasiones no tratados adecuadamente en los manuales, diccionarios y libros de texto. Por tanto, el motor de este proyecto de innovación es el enfocar desde otra perspectiva los mismos contenidos, en algunos casos resumiendo o esquematizando para no descentrar la atención de la “columna vertebral” del proyecto: el verbo y el conocimiento de sus tiempos y modos. Sobre todo, se ha procurado simplificar los contenidos para mostrarlos de la manera más concisa y amena posible. En relación con esto, se han insertado ejercicios comunes de escritura para no perder esta práctica importante y mejorar la ortografía, caligrafía y otras cualidades, como la capacidad de reflexión, estructuración de ideas e, indudablemente, sus competencias comunicativas.

En definitiva, tratamos de estudiar el verbo desde otro punto de mira en muchos sentidos: desde el punto de vista de la presentación de los contenidos, de su estudio y puesta en práctica, de evaluar y de atender además a aspectos actitudinales para no solo enseñar contenidos académicos, sino también otros transversales que proporcionen nuevos conocimientos, habilidades personales y sociales, saberes, motivaciones e intereses, que puedan ser de utilidad al alumnado en su futuro profesional. Es importante, pues, que los discentes comprendan que esto les servirá de gran ayuda para insertarse en la sociedad adecuadamente. Ello reforzará su autoconocimiento y su propia autoestima, y contribuirá a que sean capaces de gestionarse por sí mismos y de enfrentarse a distintas situaciones de forma proactiva.

Además de lo expresado, nos gustaría recalcar que consideramos que los proyectos basados en la secuenciación de tareas, junto con metodologías activas y flexibles y, en concreto, los productos que se han propuesto para este trabajo resultan significativos y relevantes para trabajar distintos aspectos de la lengua y adquirir habilidades en la competencia lingüística, así como en el resto de competencias clave del currículo de esta etapa de Enseñanza Secundaria Obligatoria. De este modo, queremos ayudar al alumnado a expresarse y mostrar un pensamiento ordenado y claro para lograr un objetivo final, la buena comunicación y el entendimiento entre iguales.

Como conclusión personal de este proyecto, lo que conlleva idearlo, planificarlo, meditarlo y, posteriormente, plasmarlo, ajustarlo y adaptarlo a la realidad de los alumnos y las alumnas lo más fielmente posible ha resultado en ocasiones complicado, pero es un trabajo necesario para poder abordar situaciones educativas y obtener resultados satisfactorios en los jóvenes, haciendo que cada sesión de lengua no se vuelva tediosa y sin interés para estas nuevas generaciones, acostumbradas ya a otra realidad y a otra manera de percibir o adquirir la información.

La experiencia de crear esta propuesta ha sido realmente grata y satisfactoria personalmente. Con la esencia e ilusión de proponer otras posibilidades en la realidad del aula, sin obviar métodos y prácticas más tradicionales, pero insertando otro tipo de planteamientos, metodologías y modos de presentar los contenidos, se ha reflexionado para cada sesión la mejor manera de estudiar dichos contenidos, intentando que fuera rica y versátil. Se ha tratado de introducir los aspectos gramaticales o de conocimiento de la lengua desde prácticas básicas, partiendo de unos contenidos para los que, *a priori*, no teníamos una idea clara de cómo hacer que resultaran más atractivos. Asimismo,

idear cada una de las partes de este Trabajo Final de Máster, desde la investigación, profundización y el propio aprendizaje personal, a la articulación y secuenciación de cada una de las actividades ha resultado, a veces, frustrante y complicado, pero finalmente muy gratificante.

## 8. Referencias bibliográficas

Bajtín, M. (1982). El problema de los géneros discursivos. En Bajtín, M, *Estética de la creación verbal* (pp. 248-293). Madrid: Siglo Veintiuno Editores. Recuperado de <https://filologiaunlp.files.wordpress.com/2012/01/bajtc3adn-estc3a9tica-de-la-creacion-verbal.pdf>

Blecua, J. M. (Coord.) (2016). *Lengua castellana y literatura 3º ESO*. España: Editorial SM Savia.

Bustamante, L., Cicuéndez, L., López, P., López, F., Rojo, P. y Ferro, E. (2011). *Lengua y literatura 3º ESO* (pp. 32-35, 94-97). Madrid: Santillana Educación: Serie Debate.

Camps, A. (2000). Un marco para la interpretación de los procesos de enseñanza y aprendizaje del lenguaje escrito. *Revista Lenguaje y textos*, 15, 37-49. Recuperado de <https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/8107>

Camps, A. (2003). Proyectos de lengua entre la teoría y la práctica. En Camps, A. (Comp.), *Secuencias didácticas para escribir* (pp. 37-52). Barcelona: Graò.

Camps, A., y Vilà i Santasusana, M. (2003). Proyectos para aprender lengua. En Camps, A. (Comp.), *Secuencias didácticas para escribir* (pp. 53-57). Barcelona: Graò.

Carrió, C., Lorenzotti, M., y Piovano, L. (2018). Lectura y Gramática: la reflexión desde el verbo (pp. 1-12). *Revista de la Red de Universidades Lectoras Álabe*, 17. Recuperado de <http://revistaalabe.com/index/alabe/article/view/397>

García-Pelayo y Gross, R., García-Pelayo y Gross, F., y Durand, M. (1996). *Manual práctico de conjugación*. Barcelona: Larousse Planeta.

Grijelmo, A. (2006). *La gramática descomplicada*. Madrid: Taurus.

Guerra, S., Hernández, I., Marcos, M., Martín, R., Muniozguren, J., Palella, V.... Trigueros, E. (2015) *Lengua y literatura 3º ESO*. Madrid: Mareaverde. Recuperado de <https://sites.google.com/site/librosmareaverde/lengua>

Lois, A., y Milevicich, L. (2014). Interdisciplinariedad. Un aspecto clave en la formación actual del ingeniero (pp. 37-46). *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología TE & ET*, 14. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5421333>

Martínez A. M., Rodríguez, C., y Zayas, F. (2003). La reflexión gramatical en un proyecto de escritura: “Manual de procedimientos narrativos”. En Camps, A. (Comp.), *Secuencias didácticas para aprender a escribir* (pp. 227-238). Barcelona: Graò.

Moliner, M., (1998). *Diccionario de uso del español*. Madrid: Gredos.

Real Academia Española (2009). *Nueva Gramática de la Lengua Española, Morfología y Sintaxis I, Sintaxis II*. Madrid: Espasa.

Seco, M. (1991). *Diccionario de dudas y dificultades de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.

### **Bibliografía legislativa**

Decreto 315/2015, de 28 de agosto por el que se establece la ordenación de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias (BOC núm. 169, de 31 de agosto).

Decreto 83/2016, de 4 de julio por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias. (BOC núm. 136, 15 de julio).

Decreto 25/2018 de 26 de febrero, por la que se regula la atención a la diversidad en el ámbito de las enseñanzas no universitarias de la Comunidad Autónoma de Canarias. (BOC núm. 46, de 6 de marzo).

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE núm. 106, de 4 de mayo).

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Última modificación 23 de marzo de 2018. (BOE núm. 295, de 10 de diciembre).

Ley 6/2014, de 25 de julio, Canaria de Educación no Universitaria. (BOE núm. 152, de 7 de agosto).

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE núm. 340, de 30 de diciembre).

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Enseñanza Secundaria Obligatoria y del Bachillerato (BOE núm. 3, de 3 de enero).

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 (BOE núm. 25, de 29 de enero).

## 9. Anexos

### Anexo 1. Proyecto “Las esferas del verbo”



#### DATOS TÉCNICOS DEL PROYECTO DE APRENDIZAJE

**Autoría**

Andrés Manuel Hernández Pérez

**Centro educativo**

IES Los Cristianos

**Tipo de situación de aprendizaje**

Proyecto por tareas

**Estudio**

3º de Educación Secundaria Obligatoria  
(LOMCE)

**Materias**

Lengua Castellana y Literatura (LCL)  
Educación Plástica Visual y  
Audiovisual (EPU)

<b>IDENTIFICACIÓN</b>	
<b>Sinopsis</b>	<p>Las distintas esferas y escenarios a los que nos trasladaremos a partir de ahora nos servirán de puente para acceder a la «dimensión final». En este emplazamiento se dará cita a toda la tripulación para la visualización de las proyecciones, recreadas por ellos mismos ante lo vivido en otras esferas y que servirán para teletransportarnos a esas vivencias, a los personajes y a sus voces. Los tripulantes se encargarán de construir físicamente a los intérpretes y sus personalidades o carismas. Han de construir los escenarios, crear los textos y guiones gráficos, de los que harán uso para relatar sus pequeñas historias, y filmarán sus micrometrajés para ser proyectados en la «dimensión final». En este encuentro asistiremos también a la exposición con videoproyecciones, trabajos de escultura y pintura, los diarios personales de la tripulación, con fotografías y recuerdos, escritos y reflexiones, dibujos, manualidades... y, en definitiva, con las muestras recogidas en las esferas que van a ir atravesando a partir de este portal inicial. <i>Dispuestos, esferas y... ¡acción!</i></p>
<b>Justificación</b>	<p>Este proyecto de aprendizaje está fundamentado en la idea del conocimiento y del imprescindible buen uso de la lengua española. Para lograr ese objetivo focalizamos a la palabra <i>eje</i>, mediante la que comunicamos acciones o expresamos sentimientos e ideas: el <i>verbo</i>. En él se alberga una valiosa información sobre los demás elementos a los que reúne, y por ello nos volcamos en el conocimiento de sus tiempos, con la finalidad de que los discentes adquieran la habilidad de usar correctamente cada una de las formas verbales y sepan contextualizarlas en cada situación real del habla. Entendemos la importancia de la categoría verbal como vehículo que nos permite expresar fielmente lo que ocupa nuestra mente, haciéndonos entender de una manera más precisa y, en consecuencia, lograr una comunicación eficaz.</p> <p>De manera interdisciplinaria, se trabajará con la materia de Educación Plástica, Visual y Audiovisual, que aportará otras vías de comunicación y lenguaje, sirviendo de apoyo hacia el logro de adquisición de habilidades perceptivas, estéticas y de expresión. Incidimos en el potencial de esta materia para generar experiencias significativas que quedan convertidas en ejercicios de terapia para la inhibición verbal, favoreciendo el desarrollo y maduración cognitiva, social y emocional de una persona. Desde las múltiples técnicas, materiales y recursos más tradicionales empleados, como la pintura, el dibujo y la escultura, hacia las más actuales, como el vídeo o las <i>performances</i>, este medio enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje. La experimentación con la materia (colores, texturas...) y la creación de una obra con valor simbólico transforman las experiencias psicológicas y dotan al creador de mayor capacidad de autoconocimiento de sus emociones y sentimientos, ampliando el pensamiento discursivo de la misma forma eficaz que lo hacen los medios verbales. De este modo, la materia EUP se incorpora en el diseño de este proyecto integrando actividades para promover la adquisición de las competencias clave, y a su vez, el logro de los objetivos propuestos para este primer ciclo formativo del currículo de la Enseñanza Secundaria Obligatoria. Los estudiantes adquirirán competencias lingüísticas (CL) mediante actividades que les permitan conocer la lengua y desarrollarla en diversas situaciones y contextualizaciones, cobrando especial relevancia el marco de valores y actitudes que las personas adquieren con la capacidad lingüística. De igual modo se contribuirá a las demás competencias matemáticas y básicas en ciencia y tecnología (CMCT), pues se implican procesos de medición para construir los personajes y el <i>atrezzo</i>, e instrumentos de soporte y movilidad para los mismos, la ideación de raíles deslizantes para soportar y trasladar los medios de grabación (teléfono móvil, cámara de vídeo, las figuras de los personajes, decorados, etc.). Se</p>

	<p>adquirirán competencias digitales (CD) con el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, tanto para aprender a manejar herramientas informáticas como para realizar las actividades propuestas o búsqueda de información. Aprenderán a aprender (AA), organizando y gestionando su propio aprendizaje en la realización de los diarios de la tripulación, lo que les proporcionará aprendizajes de carácter autónomo. Adquirirán competencias sociales y cívicas (CSC) con actividades relacionadas con temas y problemas sociales, implicándoles y acercándoles también al otro individuo, con la finalidad de lograr la interacción e integración en la sociedad con sus semejantes en base al respeto hacia el individuo, hacia el grupo, hacia la organización del proyecto, la igualdad entre los seres humanos y la no discriminación de otras etnias, sociedades y culturas. El programa contribuirá a la adquisición de habilidades para el sentido de la iniciativa y el espíritu emprendedor (SIED), de modo que al tomar decisiones, ser capaces de adaptarse a los cambios y al resolver problemas, trabajar de manera individual y en grupo, su participación y carácter proactivo hacia el proyecto, su pensamiento crítico y sentido de la responsabilidad, y ser capaces de coevaluar y autoevaluarse proyectará cambios sobre la mejora en su autoestima, mayor autoconocimiento, desarrollo de la creatividad, mayor independencia y espíritu emprendedor. El propio ámbito de las materias de LCL y EPU proporciona la adquisición de las competencias relacionadas con la consciencia y expresiones culturales (CEC) trabajando, conociendo y valorando de manera respetuosa, con sentido crítico y de una manera abierta hacia cualquier manifestación cultural y artística cuyo valor destaca por su consideración como fuente de riqueza, de libertad de expresión y de expresión cultural, potenciando el esfuerzo, la iniciativa, la constancia y la disciplina, o habilidades de cooperación en los trabajos más colaborativos del proyecto. Asimismo, las metodologías tomadas para las prácticas de trabajo colaborativo e individuales fomentarán la atención a los distintos ritmos y estilos de aprendizaje, secuenciando el proyecto desde un planteamiento más sencillo de tareas que van presentando mayor dificultad conforme el proyecto avanza. Son tareas de carácter significativo y contextualizado para despertar y mantener la motivación del alumnado, basándonos en su actividad y participación en las situaciones semejantes a la vida real. Este tipo de proyecto facilita una metodología con la que los alumnos y alumnas desarrollarán su pensamiento, capacidad de reflexión y crítica, y una adquisición de destrezas y valores personales, que son en definitiva las competencias clave del currículo.</p>
--	---

FUNDAMENTACIÓN CURRICULAR	
Criterios de evaluación para Lengua Castellana y Literatura (LCL)	
Código	Descripción
<b>SLCL03C02</b>  (BLOQUE DE APRENDIZAJE I: LA COMUNICACIÓN ORAL. ESCUCHAR Y HABLAR)	<p><b>Producir, interpretar y evaluar textos orales propios y ajenos, atendiendo a los aspectos prosódicos y a los elementos no verbales, a partir del uso progresivamente autónomo de estrategias que le permitan hablar en público, de manera individual o en grupo, en situaciones formales e informales, así como autoevaluar estas producciones; participar y valorar prácticas discursivas orales propias de los medios de comunicación, con especial atención a los canarios, teniendo en cuenta las normas de cortesía; y dramatizar situaciones reales o imaginarias de comunicación, potenciando la expresión verbal y no verbal, la representación de realidades, sentimientos y emociones, y el desarrollo progresivo de las habilidades sociales, con la finalidad de valorar la importancia de la comunicación oral como instrumento de aprendizaje, como medio para transmitir conocimientos, ideas y sentimientos, y como herramienta para regular la conducta.</b></p>

	<p>El criterio permitirá evaluar si el alumnado, individualmente o en grupo, es capaz de producir y analizar textos orales de forma adecuada, y de resumir oralmente exposiciones, argumentaciones, intervenciones públicas..., recogiendo las ideas principales e integrando la información en oraciones que se relacionen lógicamente y semánticamente. Se constata si el/la estudiante respeta las pautas de la ortofonía y dicción de la norma culta canaria, si pronuncia con corrección y claridad, si incorpora progresivamente palabras propias del registro formal de la lengua, y si modula y adapta su mensaje a la finalidad de la práctica oral tanto en situaciones comunicativas orales planificadas como no planificadas, analizando similitudes y diferencias entre ambas: presentaciones formales (narraciones, exposiciones, descripciones, argumentaciones...); intervenciones espontáneas en el aula (expresar emociones, aclarar o preguntar dudas, movilizar y detectar conocimientos previos...); participaciones activas en actos de habla (debates, mesas redondas, simposios, disertaciones...), respetando las reglas de interacción, intervención y cortesía que los regulan (turno de palabra, respeto al espacio, gesticulación adecuada, escucha activa, uso de fórmulas de saludo y despedida...), y el uso no discriminatorio del lenguaje; y dramatizaciones de situaciones reales o imaginarias de comunicación. Asimismo se constatará que el alumnado es capaz de organizar el contenido de sus intervenciones y de elaborar guiones previos a estas, en los que planifica el discurso y gestiona los tiempos, así como de consultar fuentes de información diversas para su construcción. Se verificará también si puede reconocer y evaluar progresivamente, tanto en sus producciones como en las ajenas, la trascendencia de una adecuada planificación del discurso y de la gestión de los tiempos, así como la importancia de la claridad expositiva, de la adecuación, la coherencia y la cohesión del texto oral, de los aspectos prosódicos (entonación, pausas, tono, timbre, volumen...) y de los elementos no verbales (mirada, posicionamiento, lenguaje corporal, etc.), así como del apoyo del discurso en las TIC (vídeos, grabaciones u otros soportes digitales...), de manera que puede detectar las dificultades expresivas de la producción propia o ajena (incoherencias, repeticiones, ambigüedades, impropiedades léxicas, pobreza y repetición de conectores, validez de los argumentos, forma y contenido de debates y tertulias procedentes de los medios de comunicación...) a partir de la práctica habitual de la evaluación y coevaluación, proponiendo soluciones para mejorarlas y valorando la lengua como un medio para adquirir, procesar y transmitir nuevos conocimientos, para expresar ideas y sentimientos, y para regular la conducta.</p> <p><b>Contenidos:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conocimiento y uso progresivamente autónomo de las estrategias necesarias para la producción de textos orales.</li> <li>2. Valoración reflexiva de la lengua oral como instrumento de aprendizaje, como medio para transmitir conocimientos, ideas y sentimientos y como herramienta para regular la conducta.</li> <li>5. Dramatización de situaciones reales o imaginarias de comunicación para potenciar el desarrollo progresivo de las habilidades sociales, la expresión verbal y no verbal y la representación de realidades, sentimientos y emociones.</li> </ol>
<p><b>Competencias del criterio SLCL03C02</b></p>	<p><b>CL, AA, CSC, SIEE</b></p> <p>18. Reconoce la importancia de los aspectos prosódicos del lenguaje no verbal y de la gestión de tiempos y empleo de ayudas audiovisuales en cualquier tipo de discurso.</p> <p>20. Realiza presentaciones orales.</p> <p>30. Dramatiza e improvisa situaciones reales o imaginarias de comunicación.</p>
<p><b>SLCL03C06</b> (BLOQUE DE APRENDIZAJE III: CONOCIMIENTO DE LA LENGUA)</p>	<p><b>Aplicar los conocimientos ortográficos y gramaticales, con la debida atención a las particularidades del español de Canarias, en la producción, revisión y comprensión de textos orales y escritos, poniendo en práctica distintas estrategias que permitan la mejora de la comunicación, de manera que el alumnado pueda reconocer y explicar, en contextos comunicativos diversos, la estructura de las palabras y el valor referencial de las categorías gramaticales y sus morfemas; los grupos que conforman las palabras en los enunciados y textos, y las relaciones sintácticas y su</b></p>

	<p><b>funcionalidad comunicativa en el marco de la oración simple. Comprender y valorar las normas de uso lingüístico en torno a la expresión del género, para fomentar un uso comunicativo de la lengua que, de acuerdo a sus normas gramaticales, sea respetuoso con la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y deberes entre las personas.</b></p> <p>Este criterio pretende comprobar si el alumnado aplica, en la comprensión, composición y revisión de textos orales y escritos propios del ámbito personal, escolar o social, conocimientos y normas de uso de la lengua para mejorar la coherencia semántica y la cohesión sintáctica, atendiendo a la palabra y a la oración como unidades dentro del contexto comunicativo, y utilizando la terminología gramatical necesaria, con la ayuda del uso eficaz de diccionarios y otras fuentes de consulta, en formato papel o digital, para la obtención de información gramatical y la resolución de dudas sobre el uso correcto de la lengua. Para ello, se verificará si, en los procesos de comprensión y elaboración de textos, y a partir de la reflexión sobre ejemplos de la vida cotidiana, el alumnado es capaz de reconocer y explicar los elementos constitutivos de la palabra y los distintos procedimientos de formación de estas (composición, derivación, formación de siglas y acrónimos), aplicando estos conocimientos además en el proceso de enriquecimiento de su vocabulario activo; la estructura y el uso de las categorías gramaticales, tanto flexivas como no flexivas; y su valor referencial, corrigiendo errores de concordancia cuando sea preciso. Todo ello contemplando de forma consciente en la expresión lingüística el respeto a la diversidad de las personas. Se constatará asimismo que utiliza adecuadamente las formas verbales y que reconoce y explica su funcionamiento sintáctico, a partir de su significado, en el marco de la oración simple, distinguiendo los grupos de palabras que pueden complementarlas, la estructura de estos grupos de palabras y la función sintáctica que cumplen. Se comprobará si los alumnos y las alumnas diferencian entre sujeto y predicado; si identifican la impersonalidad sintáctica y la interpretan y utilizan conscientemente como marca de una actitud objetiva o subjetiva del emisor; así como si explican los diferentes papeles semánticos del sujeto en las oraciones activas y pasivas respectivamente, siendo capaces, además, de transformar oraciones activas en pasivas y viceversa. Asimismo, se tratará de evidenciar si son capaces de identificar y explicar las distintas modalidades oracionales, y también de transformar y construir enunciados con dominio sintáctico creciente, usando diferentes grupos de palabras y utilizando los nexos adecuados, para el enriquecimiento de su propia expresión.</p> <p><b>Contenidos:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conocimiento, uso y valoración de las normas ortográficas y gramaticales reconociendo su valor social y la necesidad de ceñirse a ellas para conseguir una comunicación eficaz.</li> <li>2. Reconocimiento, uso y explicación de las categorías gramaticales: sustantivo, adjetivo, determinante, pronombre, verbo, adverbio, preposición, conjunción e interjección.</li> <li>3. Reconocimiento, uso y explicación de los elementos constitutivos de la palabra. Procedimientos para formar palabras.</li> <li>4. Manejo de diccionarios y otras fuentes de consulta en papel y formato digital sobre el uso de la lengua.</li> </ol>
<p><b>Competencias del criterio SLCL03C06</b></p>	<p><b>CL, AA, CSC</b></p> <p>65. Conoce y utiliza adecuadamente las formas verbales en sus producciones orales y escritas.</p>

**Criterios de evaluación para Educación Plástica, Visual y Audiovisual (EPU)**

Código	Descripción
<p><b>SEPU03C04</b></p> <p>(BLOQUE DE APRENDIZAJE EXPRESIÓN PLÁSTICA)</p>	<p><b>Crear composiciones abstractas o figurativas con diferentes intenciones comunicativas, así como conocer y aplicar diversas técnicas secas, húmedas y mixtas, utilizando distintos soportes y materiales, y comprobando sus posibilidades expresivas y comunicativas, para construir una visión global de distintas técnicas gráfico-plásticas.</b></p> <p>Con este criterio se pretende comprobar si el alumnado es capaz de crear composiciones abstractas o figurativas con diferentes intenciones comunicativas, mediante el conocimiento e identificación de los diversos soportes materiales y las diferentes técnicas empleadas en la expresión gráfico-plástica (papel, cartón, plástico, materiales reciclables, lápices de colores y de grafito, témperas, collage, claroscuro, programas informáticos, etc.); la experimentación con las témperas y la aplicación de la técnica de diferentes formas (pinceles, esponjas, goteos, distintos grados de opacidad y humedad, estampaciones, etc.), la creación de texturas visuales cromáticas; el uso del papel (manipulado, rasgado, plegado o recortado) como material para crear texturas visuales y táctiles, composiciones, collages matéricos, figuras tridimensionales, y formas abstractas y figurativas con fines ilustrativos, decorativos o comunicativos, aprovechando las cualidades gráfico-plásticas de los materiales reciclados en la elaboración de obras; y la utilización, con propiedad, de las técnicas gráfico-plásticas secas, húmedas y mixtas, aplicándolas de forma adecuada al objetivo final y valorando su capacidad expresiva. Todo ello para tener una visión global de las técnicas gráfico-plásticas, aplicándolas de forma adecuada al objetivo de la actividad, siendo responsable con el medio ambiente, y manteniendo su espacio de trabajo y su material ordenado y en buen estado.</p> <p><b>Contenidos:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Selección y utilización de distintos soportes y materiales según la finalidad y técnica a utilizar.</li> <li>2. Creación de texturas visuales cromáticas aplicando la témpera con distintas técnicas: pinceles, esponjas, goteos, estampaciones, estarcidos, distintos grados de opacidad y humedad.</li> <li>3. Utilización de las técnicas gráfico-plásticas secas, húmedas y mixtas en la realización de composiciones con diversos fines, aplicándolas de forma adecuada al objetivo final y valorando su capacidad expresiva.</li> <li>4. Reconocimiento y valoración de las posibilidades de los materiales reciclados en la elaboración de obras, aprovechando sus cualidades gráfico-plásticas.</li> <li>5. Valoración del orden y limpieza del espacio de trabajo y del material.</li> </ol>
<p><b>Competencias del criterio SEPU03C04</b></p>	<p><b>AA, CSC, CEC</b></p> <p>19. Utiliza con propiedad las técnicas gráfico plásticas conocidas aplicándolas de forma adecuada al objetivo de la actividad.</p> <p>21. Experimenta con las témperas aplicando la técnica de diferentes formas (pinceles, esponjas, goteos, distintos grados de humedad, estampaciones...) valorando las posibilidades expresivas según el grado de opacidad y la creación de texturas visuales cromáticas.</p> <p>22. Utiliza el papel como material, manipulándolo, rasgando, o plegando creando texturas visuales y táctiles para crear composiciones, collages matéricos y figuras tridimensionales.</p> <p>23. Crea con el papel recortado formas abstractas y figurativas componiéndolas con fines ilustrativos, decorativos o comunicativos.</p> <p>24. Aprovecha materiales reciclados para la elaboración de obras de forma responsable con el medio ambiente y aprovechando sus cualidades gráfico-plásticas.</p> <p>25. Mantiene su espacio de trabajo y su material en perfecto orden y estado, aportándolo al aula cuando es necesario para la elaboración de las actividades.</p>

**FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA / CONCRECIÓN**

<b>Modelos de Enseñanza</b>	Enseñanza directiva y no directiva, simulaciones, investigación grupal y guiada, juegos de roles, jurisprudencial, sinéctico, método inductivo básico y método deductivo.
<b>Fundamentos metodológicos</b>	<p>Este proyecto de aprendizaje se llevará a cabo partiendo de una metodología activa y flexible, por lo que las actividades y tareas están diseñadas para que el alumnado tome una actitud activa frente a su aprendizaje, con una mayor participación e implicación en las tareas para cumplir los objetivos de este trabajo. Las tareas están diseñadas gradualmente, de menor a mayor dificultad durante el transcurso y desarrollo de las sesiones. En este proyecto es fundamental también el trabajo colaborativo, por lo que las sesiones están planificadas desde el comienzo para cursarse en pequeños grupos heterogéneos, reservando también tiempos para el trabajo individual y con el gran grupo. Este trabajo de actividades secuenciadas nos permitirá ir conociendo el desarrollo del mismo y de los propios estudiantes, teniendo la oportunidad así de corregir y mejorar en todo momento. Además de esto, podremos hacer un seguimiento evaluativo continuo, y valorar al estudiante en sus progresos, por lo que el docente puede ralentizar o acelerar la enseñanza de los contenidos que crea oportunos durante las sesiones. Así podrá incidir en aquellos puntos en los que los discentes puedan necesitar ayuda. No obstante, las actividades han sido diseñadas en atención a la diversidad del alumnado, adaptando los contenidos previamente para que todos los alumnos y las alumnas superen satisfactoriamente los objetivos y poder garantizar, como docentes, la continuación y el interés y la propia superación de los jóvenes estudiantes, formando personas con autonomía y autosuficiencia, con capacidad crítica y con valores emocionales y sociales y sobre todo personas con una gran inteligencia emocional, motivadas e interesadas por el conocimiento y el aprendizaje.</p>

## [1]- Esfera global

La sesión inicial del proyecto da comienzo con las explicaciones del docente al alumnado detallando de manera clara y concisa el proyecto y el producto final, así como sus objetivos, los contenidos, los criterios e instrumentos de evaluación que se llevarán a cabo durante el tercer trimestre; transcurso de dieciocho sesiones en total, durante cada miércoles hasta el final del curso, con la proyección y exposición de las obras realizadas por el alumnado. Se les explica que están ante un proyecto de aprendizaje interdisciplinar con la materia de Educación Plástica, Visual y Audiovisual (EPU) y que cuenta con la colaboración del docente de dicha materia. Cursar las sesiones de este proyecto les ayudará a adquirir los conocimientos y habilidades necesarias para realizar las tareas y concluir el producto final. Las tareas están articuladas para lograr la adquisición de las competencias clave presentes en los currículos de las materias del presente proyecto interdisciplinar. El objetivo principal de este proyecto de innovación y mejora educativa está orientado al desarrollo comunicativo y del pensamiento verbal, reflexivo y crítico; en definitiva, orientado a la adquisición de habilidades comunicativas y a la mejora de la comunicación. Los contenidos han sido incorporados de manera gradual en el programa de aprendizaje. Estos son, principalmente, de tipo conceptual e informativos para ayudar a conocer, saber y comprender. Posteriormente, se añaden contenidos de tipo procedimental, para saber hacer, aplicar y construir. Y por último, contenidos de tipo actitudinal para fomentar la adquisición de valores, mejora en habilidades emocionales, relaciones interpersonales y la convivencia. Se evalúan los conocimientos, competencias, procedimientos y actitudes adquiridos durante el transcurso de las sesiones. La evaluación será de tipo mixta, evaluándose de manera continua y formativa cada sesión, y sumativa con la realización de prácticas y la presentación de los productos finales. Será requisito para la evaluación la asistencia y la participación del alumnado, manteniendo una actitud positiva para fomentar un contexto clima armónico y productivo, en definitiva, un ambiente positivo.

En segundo lugar, el docente explica a los estudiantes los productos que deben realizar para concluir este proyecto de aprendizaje. Por una parte, con la ayuda del docente de EPU, los estudiantes deben crear un **escenario** (de manera grupal) y a su **personaje** (individualmente) con materiales reciclados (periódicos, revistas, plásticos, cartón, etc.). Además, deben realizar un pequeño **guion gráfico**, sencillo y de varias viñetas de extensión, no más de cinco o seis; trabajo que les servirá como guía para estructurar y organizar la historia que van a contar por escrito y grabar posteriormente en vídeo, a modo de cómic audiovisual. Se trata de crear un **micrometraje**, una breve historia de entre uno y tres minutos como máximo. La temática de la historia será libre, aunque para seguir un hilo conductor entre todos los trabajos, se pide que las historias tengan relación con la Naturaleza, la vida y el Universo.

Por otra parte, cada grupo (constituido por cinco personas preferentemente) confeccionará un **diario artístico** que debe incluir la redacción de lo que trabajen cada día. En total, quince textos breves, tres cada alumno/a. En cada sesión, la persona que se encargue de redactar el diario escribirá varias líneas sobre los propósitos y objetivos que se desea cumplir, además de lo trabajado. Cada semana rotará un miembro del grupo para encargarse de esta tarea, aunque puede ser ayudado por los compañeros para completar la información de lo transcurrido en dicha sesión. Deben redactar en hojas con la fecha y nombre del grupo. Este diario es un diario artístico, por lo que además del escrito se incluirán todas las evidencias, ya sean prácticas, mensajes, apuntes, notas y cualquier vivencia (bocetos, fotografías) relacionada con los talleres y las sesiones del proyecto. Por tanto, en el diario se incluyen todas las prácticas y cada una de las evidencias y trabajos de todos los miembros de cada equipo. Se presentarán tanto los trabajos individuales como grupales, puesto todo será objeto de exposición al final del proyecto. Para ayudar con el diario artístico se brindan distintas páginas web y videotutoriales para

decorarlos con diferentes técnicas, como la filigrana y el *scrapbooking*, que además pueden emplearse para decorar sus escenarios, etc.

Por último, el docente concreta algunas explicaciones sobre el ejercicio de escritura, la *historieta*. Los estudiantes crearán el relato haciendo uso del lenguaje verbal y no verbal, con narrador, diálogos, signos gráficos y cualquier elemento de expresión que sirva para contarla de un modo sencillo. Las historias se podrán representar en los escenarios que han creado ellos mismos, pudiendo utilizar el decorado de otros compañeros para evocar un tiempo pasado de los personajes, hechos, pensamientos, etc., así como en un tiempo futuro. Como mencionábamos, crearán un texto haciendo un uso correcto de los tiempos verbales que refleje la riqueza y el dominio del uso de los tiempos. De una manera flexible, podrán crear una historia usando más el lenguaje verbal, por lo que puede ser relatada por los personajes, por un narrador, o simplemente que las acciones transcurran con los diálogos, o bien crearla utilizando un lenguaje más visual en el que las narraciones, diálogos, pensamientos etc., aparezcan escritos en carteles, viñetas, globos y demás elementos de expresión, a modo de historieta o cómic. Las historias serán grabadas con cámara; las narraciones y diálogos grabados a través de aplicaciones. Esta parte del trabajo estará asistida en parte por los docentes, quienes los guiarán en todo momento; sin embargo, la mayor parte del trabajo será autónomo de cada grupo, por lo que se valorará positivamente lo que se refiere al autoaprendizaje y su aplicación en esta parte del proyecto. Es decir, para la realización del micrometrage será importante que empleen distintos planos y ángulos; también los diferentes globos o bocadillos, ya que tienen significados distintos; o que introduzcan onomatopeyas, metáforas y otros signos que ayuden a la comprensión de su historia. Se valorará positivamente la propia investigación de uso de técnicas de vídeo como medio para contar su historia, por ejemplo, el uso de la técnica del *stopmotion*, uso de filtros, imágenes en blanco y negro, etc., que muestren así trabajos más creativos. Así el docente de la materia de EPU reparte el documento que puede verse en el Anexo A, con el que señala los aspectos más importantes de la historieta, como son sus características, los instrumentos de comunicación. Por ejemplo, el lenguaje visual: el tiempo y el ritmo, los tipos de plano, etc.; el lenguaje verbal: onomatopeyas, recuadros, bocadillos, etc.; los signos convencionales: metáforas visuales, figuras y líneas cinéticas, y símbolos de apoyo. Este material, como hemos indicado, les servirá de complementación para realizar la tarea final.

### **Tarjetas**

En los últimos veinte minutos, acompañados con música y sonidos ambientales, se presentan las tarjetas impresas (v. Anexo B) en cinco puntos diferenciados de la clase, por los que rotarán los alumnos y alumnas. Deben seleccionar una de las palabras relacionadas con los colores que se muestran en las tarjetas y detenerse ante esa tarjeta. Una vez han elegido todos, se les explica que pertenecen a uno de los cinco elementos: Metal 金, Agua 水, Madera 木, Fuego 火 y Tierra 土. Por otro lado, la palabra que ha elegido cada uno es el nombre del personaje al que van a representar en la historia y que crearán para el proyecto. Cada grupo, en un folio o cartulina de tamaño DIN-A3, debe describir los rasgos físicos de dicho personaje (estatura, color de pelo, vestimenta, etc.), rasgos de su carácter, personalidad y gustos. En grupo comienzan a tomar ideas sobre la historia en la que se involucrarán sus personajes. Estas ideas y notas constituirán las primeras páginas del diario grupal, y serán de utilidad para ir continuándolo y desarrollando la historia que quieren contar, añadiendo, modificando y sustituyendo ideas hasta llegar a una versión satisfactoria para el grupo.

Muy brevemente, los docentes también les hablan sobre las tres erres: reducir, reutilizar y reciclar. Se les pide a los alumnos definir esos tres verbos. Tras los comentarios, los docentes les proporcionan información acerca de la actividad de reciclaje, ONU (2009) que van a llevar a cabo en estas sesiones iniciales mientras realizan las diversas tareas. Visualizarán el vídeo «El día mundial del reciclaje en un cuento» de menos de un minuto de duración (RTVE, 2019). Se decide un lugar del aula como espacio para el reciclaje; cada grupo se encargará de crear un recipiente para cada desecho con el color correspondiente, por lo que habrá cinco recipientes de distinto color, que deben ubicar para comenzar a recolectar materiales de desecho.

Productos - Instrumentos de Evaluación	Agrupamientos	Sesiones	Recursos	Espacios - Contextualización	Observaciones
<p><b>Sesión</b></p> <p>Ejercicio de escritura (rasgos físicos y característicos de las figuras o personajes).</p> <p><b>Proyecto final</b></p> <p><b>Exposición artística que incluye:</b></p> <p><b>Figuras</b> / personajes con materiales reciclados (individual).</p> <p><b>Escenarios</b> / decorados con materiales reciclados (grupal).</p> <p><b>Micrometrajés</b> (proyección).</p> <p>Creación de un <b>breve guion</b> gráfico (grupal).</p> <p>Creación de un <b>Diario literario y artístico</b> (individual y grupal) que incluye todas las prácticas realizadas y el guion gráfico.</p>	<p>Gran grupo.</p> <p>Pequeños grupos heterogéneos.</p> <p>Individual.</p>	<p>Una sesión.</p>	<p><b>Anexo A.</b> <i>La historieta.</i></p> <p><b>Anexo B.</b> <i>Tarjetas -grupos.</i></p> <p>Bolígrafos y papel.</p> <p>Repositorio digital de anexos (Hernández, A., 2021, 28 de junio).</p>	<p>Aula ordinaria de clase</p>	<p>-Imprimir (o proyectar en la pizarra digital) las tarjetas y colgarlas en cinco espacios divididos en la clase.</p> <p>- Los anexos están disponibles en el servicio de alojamiento digital de archivos Google Drive: Hernández, A. (2021, 28 de junio).</p> <p>-La sesión se lleva a cabo con sonidos de sanación, cuencos tibetanos, salud corporal, equilibrio, encontrados en Conciencia Humana (2019)</p> <p>-Para el <b>diario artístico</b> se brindan distintas páginas web y video tutoriales:</p> <p>L' Atelier Canson (2021).</p> <p>Rodrigo, P. (2015).</p> <p>Mi Tienda de Arte</p>

					<p>(2018).</p> <p>Alanna (2019). (15:05 min. - comenzar en el minuto 2:20).</p> <p>SweetCute&amp;Cool (2017). (13:56 min)</p> <p>Toga Art Academy (2019). (25:17 min)</p> <p>Livilua Scrap (2021). (11:08 min)</p>
--	--	--	--	--	--

## [2]- Cinco elementos

En los primeros minutos de la primera sesión, se reparten las fotocopias del Anexo C por equipos. Se parte de los cinco elementos para presentar de manera muy breve la festividad de la primavera y su relación con dichos elementos y animales en la cultura china. Un estudiante lee en voz alta el breve texto (pp. 2-3). Como curiosidad, los discentes comentan su año de nacimiento, y en sus *tablets* calculan su elemento y el animal que les rige en el enlace Escuela Hispanoamericana de Feng Shui (2021) <http://www.fengshui-argentina.com/index.php/calculadores1>. Prosigue la sesión con la explicación, también de forma concisa, sobre la escritura china y su modo de secuenciar los trazos para escribir un carácter o ideograma, en comparación con la lengua española, por su estructuración, su manera de formar palabras, etc. (v. Anexo C, pp. 5-7). Los alumnos realizarán la práctica A (pp. 8-9). Cada componente toma un folio y con un lápiz o bolígrafo practican la caligrafía del ideograma de su equipo, ayudados por la secuencia gráfica. Posteriormente con una lámina en blanco y pinceles realizarán los trazos para hacer el símbolo de su grupo. Deberán seguir la secuencia correcta de trazos para la buena escritura de los caracteres chinos, y conseguir una bonita caligrafía. Al final de la primera sesión, prosigue el docente con las explicaciones sobre morfología (v. Anexo C, pág. 10): estructura y componentes de las palabras en español: cómo se forman y cómo pueden clasificarse. Comparando con el sistema chino, se les muestra en el gráfico de la página 10 cómo se forman las palabras en el español, y qué se incluye en la morfología y en la sintaxis. En los últimos minutos se hace un breve repaso de la sesión dando paso a dudas y cuestiones.

En la segunda sesión el docente continúa repasando la última parte de la sesión anterior, y prosigue sus explicaciones profundizando en la formación de palabras (pp. 10-13). Con ayuda de los esquemas sobre la estructuración, formación y las clases y tipos de palabras en español (pp. 14-15), los estudiantes de cada grupo realizan la práctica B (v. Anexo C, pp. 16-17) de manera escrita sobre el documento que se les ha entregado, o desde las *tablets* accediendo a través de los enlaces proporcionados. Además pueden volver a repetir el ejercicio en cualquier momento que lo deseen. El primer ejercicio, para practicar y reconocer las palabras variables e invariables, cuenta con tres intentos y noventa segundos para realizarlo ([https://es.educaplay.com/recursos-educativos/8700222-formacion\\_de\\_palabras.html](https://es.educaplay.com/recursos-educativos/8700222-formacion_de_palabras.html)). En el segundo ejercicio deben reconocer las palabras simples y las palabras compuestas; también cuenta con noventa segundos y un máximo de tres intentos ([https://es.educaplay.com/recursos-educativos/8726038-formacion\\_de\\_palabras.html](https://es.educaplay.com/recursos-educativos/8726038-formacion_de_palabras.html)). En el tercer ejercicio deben marcar las palabras primitivas o las palabras derivadas en un tiempo de sesenta segundos, con un máximo de dos intentos ([https://es.educaplay.com/recursos-educativos/8726742-formacion\\_de\\_palabras.html](https://es.educaplay.com/recursos-educativos/8726742-formacion_de_palabras.html)). Los alumnos y alumnas disponen de un solucionario (pág. 15) con el que corregir los ejercicios. Tras resolver las dudas, se utilizan los últimos minutos de la sesión para introducir de manera general la morfología del verbo, la raíz y sus desinencias (v. Anexo C, pp. 18-19).

En la tercera sesión se profundiza sobre la morfología verbal. Así, se explica de qué se compone el verbo (raíz y segmentos o desinencias); en qué dos

grupos se divide (formas personales y no personales) y cuáles son los procedimientos para formación de nuevos verbos; para esto se muestran los afijos más usuales de la lengua española (v. Anexo D, pp. 18-23). Posteriormente, en parejas y grupos de tres, se realizan los dos ejercicios de la práctica C (p. 24) en un tiempo de diez minutos. En el primer ejercicio se debe señalar la raíz, conjugación, la vocal temática y las desinencias de persona y número de los verbos conjugados. En el segundo ejercicio se trata de formar nuevas palabras a través de los procedimientos de creación de palabras, utilizando los prefijos y sufijos más comunes que se muestran en las tablas (v. Anexo C, pp. 21-23). Tras la corrección de las tareas y la resolución de dudas, los alumnos y alumnas realizan la práctica D en sus respectivos grupos (pp. 24-25) de manera que luego el portavoz de cada equipo pone en común con el resto de equipos sus respuestas al ejercicio y comentan las correcciones.

Productos - Instrumentos de Evaluación	Agrupamientos	Sesiones	Recursos	Espacios - Contextualización	Observaciones
<p><b>1ª sesión</b> Práctica A. Ejercicio de caligrafía y pintura.</p> <p><b>2ª sesión</b> Práctica B. Ejercicio escrito / <i>online</i>: formación de palabras.</p> <p><b>3ª sesión</b> Práctica C y Práctica D. Ejercicios de escritura sobre el verbo.</p>	<p><b>1ª sesión</b> Individual y pequeños grupos heterogéneos.</p> <p><b>2ª sesión</b> Pequeños grupos heterogéneos/parejas.</p> <p><b>3ª sesión</b> Parejas/grupos de tres. Pequeños grupos heterogéneos.</p>	Tres sesiones.	<p><b>1ª sesión</b> Anexo C - Cinco elementos. EHFengShui (2021). Calculador de los Cuatro Pilares. Práctica A: bolígrafos, pinceles, pintura roja, amarilla, azul, blanca y negra (acrílica, acuarela, gouache). Papel de acuarela/cartulina blanca/papeles reciclados de periódicos, revistas, etc. Recipientes de plástico. Agua.</p> <p><b>2ª sesión</b> Anexo C - Cinco elementos. Práctica B: bolígrafos, papel. Conexión a internet. <i>Tablets</i> / ordenadores. Educaplay:</p>	Aula ordinaria de clase	-La práctica B (v. Anexo B, pp. 22-24) se realiza en el documento escrito; sin embargo, también se puede realizar de forma interactiva. A todos los alumnos se les entregan los enlaces de los tres ejercicios para que puedan realizarlos en cualquier momento desde su dispositivo electrónico en casa.

			<p>Variables/Invariables  <a href="https://es.educaplay.com/recursos-educativos/8700222-formacion_de_palabras.html">https://es.educaplay.com/recursos-educativos/8700222-formacion_de_palabras.html</a></p> <p>Simples Compuestas  <a href="https://es.educaplay.com/recursos-educativos/8726038-formacion_de_palabras.html">https://es.educaplay.com/recursos-educativos/8726038-formacion_de_palabras.html</a></p> <p>Primitivas/Derivadas  <a href="https://es.educaplay.com/recursos-educativos/8726742-formacion_de_palabras.html">https://es.educaplay.com/recursos-educativos/8726742-formacion_de_palabras.html</a></p> <p><b>3ª Sesión</b></p> <p>Anexo C - Cinco elementos.</p> <p>Práctica C y Práctica D: bolígrafos y papel.</p>		
--	--	--	---	--	--

**[3]- Tridimensionalidad**

En estas dos sesiones, con la colaboración del profesor de EPU, aprendemos a tratar los materiales que vamos a reutilizar de los recipientes de reciclaje que se han ido recogiendo. Realizamos la práctica E (v. Anexo C, pp. 25-26), en la que los alumnos y alumnas, en sus respectivos grupos, realizan un ejercicio de comprensión lectora de una ilustración a la que acompaña el texto en la que deben seguir los pasos para crear una figura de papel a través de la papiroflexia, conocida como zhe-zhi 折纸 en China u origami en Japón, técnica que consiste en doblar el papel. Con esta técnica se consiguen figuras tridimensionales doblando el papel, sin necesidad de usar pegamento ni de hacer cortes en el papel. Un estudiante de cada grupo leerá los pasos a sus compañeros. Siempre guiados por los docentes, el que realiza la figura de la grulla, podrá ayudar entonces a otro de sus compañeros de grupo. Una vez que todos los miembros de un equipo finalizan la figura leen la información de la página 27 (Díaz, 2019); deben resumirla rápidamente y explicar la información al resto de grupos, así

como resaltar las cosas que les hayan parecido interesantes sobre el origen, las leyendas o la simbología de la grulla y el «zhe-zhi». Mientras uno de los miembros de este grupo resume la información para la clase, el resto de componentes puede ayudar a algún miembro de otro equipo a seguir los pasos para completar la grulla de papel. Posteriormente, el docente reparte el Anexo D a cada grupo. Este documento sirve de repaso sobre los elementos básicos de la expresión plástica: planos, texturas, soportes, materiales y colores, además de una visión general y completa de las distintas técnicas gráfico-plásticas y los procedimientos más importantes, como el dibujo y la pintura, la escultura, el collage y la fotografía, así como los soportes materiales. Nos centramos en las técnicas mixtas, concretamente en el collage (v. Anexo F, pág. 13), técnica que nos vale para aprender a construir nuestras obras. Mediante el pegado de papel, construcción de estructuras y soportes, etc., conseguimos que vayan tomando forma y se vayan creando los espacios y los personajes que vamos a utilizar. También conocemos los procedimientos y materiales de modelado, concretamente los más adecuados para las figuras u objetos tridimensionales (v. Anexo F, pp. 14-16). En esta primera sesión, los grupos formados para el proyecto crean los cinco escenarios distintos, siendo dirigidos y supervisados en cada momento por los docentes de las materias. Los escenarios no ocupan un espacio mayor a un metro de ancho, por setenta y cinco centímetros de alto y por un metro de profundidad. Con materiales que se han reciclado, como papeles, cartón, metales, plástico, etc. y cola blanca podrán formar los espacios con texturas o elementos que darán vida a las acciones de los personajes, ayudados por los materiales para crear texturas y efectos visuales. Posteriormente, una vez encolados, manipulados y secos los soportes y materiales de cada escenario, se podrá proceder a darle luz, color, volumen y profundidad. Cada escenario podrá utilizar distintos colores; sin embargo, se pide que predominen los colores de la gama que representa los personajes de su equipo (escritos en las tarjetas).

En la segunda sesión, se explica de forma general y esquemática los procedimientos y materiales de modelado adecuados para realizar las figuras u objetos tridimensionales. Puede utilizarse pasta alpino de secado al aire, o bien plastilina a la que posteriormente se le aplica cola para su fijación, ya que la plastilina no endurece y queremos conseguir un acabado que mantenga la forma (de persona, figura abstracta, etc.). Los escenarios y decorados quedan finalizados en esta sesión, aunque en sesiones posteriores se dará tiempo para rehacer, restaurar, retocar y detallar. A su vez, el docente de LCL expone los puntos más destacables de la creación del guion gráfico. El anexo E le sirve de ayuda para da algunas nociones a los estudiantes sobre la planificación de la historia y la caracterización de los personajes, y además realizar el guión gráfico. Posteriormente, en una cartulina o un folio tamaño DIN-A3 escriben una lluvia de ideas sobre la historia que van a contar, quién será el narrador, las características de los personajes, o cómo será la acción (lineal, fragmentada o con acciones paralelas) (v. Anexo E, pp. 1-4). Estos elementos básicos deben dejarlos fijados por escrito y preparados para iniciar la creación de la historia.

Productos - Instrumentos de Evaluación	Agrupamientos	Sesiones	Recursos	Espacios - Contextualización	Observaciones
<p>Grulla de papel (papiroflexia). Creación de escenarios, decorados y figuras tridimensionales.</p>	<p><b>1ª sesión</b> Individual. Pequeños heterogéneos. grupos</p> <p><b>2ª sesión</b> Individual. Pequeños heterogéneos. grupos</p>	<p>Dos sesiones.</p>	<p><b>1ª sesión</b></p> <p>Anexo D. Elementos básicos de la expresión plástica.</p> <p>Materiales para reciclar (papeles, periódicos, revistas, plástico, metales.) Cola blanca. Pinceles. Pintura acrílica/gouache.</p> <p><b>2ª sesión</b></p> <p>Anexo D. Elementos básicos de la expresión plástica.</p> <p>Anexo E. Guion gráfico.</p>	<p>Aula ordinaria de clase.</p>	<p><b>1ª sesión</b></p> <p>La primera sesión se realiza acompañándola con sonidos de Guzheng 古筝 (instrumento musical chino), de Mi Paraíso Visión (2017).</p> <p>-Para la creación de las figuras tridimensionales / personajes se puede utilizar el mismo procedimiento que el realizado con los escenarios y decorados, aunque se recomienda emplear papeles reciclados lisos para facilitar el proceso de pintura de los rasgos faciales.</p>

#### [4]- La esferas del verbo

Esta sesión comienza con la visualización de cuatro vídeos explicativos sobre el verbo, conceptos básicos sobre la raíz y las desinencias, la persona y el número, el modo, y el tiempo verbal. Tras dicha visualización, aproximadamente de entre diez y quince minutos de duración, los grupos reunidos realizan dos tareas (v. Anexo F, pp. 4-8). En la primera actividad se trata de llevar a cabo una sencilla prueba con catorce cuestiones básicas y fundamentales sobre el verbo. El docente entrega el documento que ha imprimido a cada grupo; siempre de manera guiada lee el cuestionario con los alumnos y las alumnas, quienes tienen un margen de entre dos y cuatro minutos para responderlas. Tras la corrección y un breve resumen sobre lo repasado en la primera parte de la sesión, la segunda actividad consiste en hacer uso de tres de los decorados que los grupos han ido realizando en las sesiones pasadas. Los estudiantes realizan un pequeño ejercicio de mímica. Cada escenario representa un tiempo verbal (de izquierda a derecha: pasado, presente y futuro). De cada grupo, tres componentes representarán la persona (primera, segunda y tercera persona) y los dos componentes restantes representan el número (singular y plural). Dentro de cada grupo, tienen que estar bien diferenciados los dos subgrupos de persona y de número, por lo que a la izquierda se sitúan los tres componentes representantes de la persona, y en la derecha los dos componentes que representan el número; de este modo los demás equipos podrán reconocerlos bien en el ejercicio. Por ejemplo, si acceden al escenario del pasado dos componentes del subgrupo de persona y uno del subgrupo de número, el resto de equipos debe saber que se trata de la segunda persona del singular del verbo. Esto indica además que la acción la realiza el receptor del mensaje y que está acabada porque están situados en el escenario del pasado. Los equipos tienen entre dos y cuatro minutos para escribir tres mensajes o acciones que sean capaces de representar en un tiempo pasado, presente o futuro. Lo harán a través de la mímica y sin valerse de la voz ni de objetos, más que de los escenarios y de las habilidades de los componentes que dramatizan las acciones. Los mensajes o acciones deben ser sencillas y breves del tipo: «Rosa escribió una carta ayer», «El perro de ocre juega con el hueso», «Mostaza y Venus montarán en bici». Cada equipo anotará el mayor número de frases posibles que se les ocurra con la mímica de sus compañeros (en total doce frases). Al terminar todos los grupos, se ponen en común en la pizarra las frases de cada equipo.

En la segunda sesión el docente prosigue trabajando en el Anexo F (pp. 9-16). Se explica brevemente otra manera de clasificar los verbos, partiendo de las dos formas de referenciar los tiempos verbales: desde el punto de vista de la enunciación y desde el punto de vista del que enuncia el mensaje y vincula otro verbo. Por esto se distinguen los tiempos absolutos de los tiempos relativos. La actividad II (v. pp. 12-14) se divide en tres tareas; la realizan en parejas o grupos de tres en la sesión completa. Los estudiantes leen en voz alta los mensajes escritos; después trabajan en el primer ejercicio. Deben identificar los verbos de las oraciones y responder a lo siguiente: «De estos mensajes u oraciones, ¿en cuáles se comunica de manera directa en el momento del habla (valor absoluto) y en cuáles se hace indirectamente vinculando a otro verbo (valor relativo)?». Después de cinco minutos, se da paso a la corrección y a la siguiente parte del ejercicio, para cuya realización dispondrán también de cinco minutos. Se trata de un breve ejercicio de reconocimiento de cinco frases en las que deben explicar cuándo

suceden las acciones principales y los verbos a los que se hace referencia, si suceden con anterioridad, simultaneidad o posterioridad a ese tiempo principal pasado o futuro. Se procede también a su corrección. La última parte del ejercicio consiste en seleccionar una de las viñetas de cómics. Sus bocadillos están vacíos, por lo que deben idear un mensaje que un personaje dice en un tiempo pasado o futuro y haciendo referencia a otro verbo también anterior, simultáneo o posterior al verbo principal. Pueden ver el solucionario en las pp. 15-16.

Para la tercera sesión, se continúa con el documento Anexo F (pp. 17-21). En esta sesión nos adentramos en las esferas del verbo, diferenciando los modos verbales, y en cada uno de ellos las esferas de los tiempos verbales correspondientes. En concreto, tratamos otra clasificación de los tiempos verbales. Por una parte, en el modo indicativo, se diferencian las esferas del presente y del pasado. Y por otro, los tiempos verbales del modo subjuntivo.

En este breve ejercicio de anticipación previo a la lectura, el docente muestra dos imágenes del documento (v. Anexo F, actividad III, pp. 20 y 21) relacionadas con lo que se va a relatar en esta sesión. Los grupos deben comentarlas rápidamente de manera ordenada y guiados siempre por el profesor para cederles la palabra, respetando el turno y las opiniones de sus compañeros/as. Se les pide también que escriban un posible título para cada imagen. También se les pregunta a los discentes si conocen lo que es una leyenda y si podrían definirla o, muy brevemente, contar alguna que conozcan. Posteriormente, se realiza una primera lectura del texto «La niña de las peras» (v. pág. 17) en voz alta. Tras la lectura del primer párrafo, el docente pide opinión a algunos estudiantes con la pregunta: «¿Qué crees que va a contar la niña?». Expresadas algunas opiniones, prosiguen la lectura hasta el final del relato, momento en el que se pide alguna opinión valorativa sobre la percepción de la historia: «¿Creen la historia que acabamos de leer?». Seguidamente, se les pide a los alumnos y alumnas una segunda lectura individual. Al finalizar, el profesor expone muy brevemente otros sucesos e historias que se cuentan sobre el Barranco de Chamoco. Se formulan luego varias preguntas de comprensión, inferenciales y valorativas: «¿Cuándo ocurre la desaparición de la niña?», «Según lo contado por la niña: ¿por qué desapareció?», «¿Creen que todo fue un sueño de la niña?». Además de estas cuestiones, realizan otra breve tarea que consiste en localizar y subrayar los verbos conjugados del texto, y responder a las cuestiones relacionadas con el modo y el tiempo verbal. Finalmente, un último ejercicio muy breve en el que trazarán una línea temporal en la que se muestre gráficamente los datos específicos que se cuentan en la leyenda.

Productos - Instrumentos de Evaluación	Agrupamientos	Sesiones	Recursos	Espacios - Contextualización	Observaciones
<p><b>1ª sesión</b> Prueba escrita «Socrative. El verbo». (Actividad I) Ejercicio de mímica.</p> <p><b>2ª sesión</b> Ejercicios de escritura. (Actividad II)</p> <p><b>3ª sesión -</b> Expresión oral. Ejercicio de escritura. Comprensión lectora. (Actividad III)</p>	<p><b>1ª sesión</b> Pequeños grupos heterogéneos.</p> <p><b>2ª sesión</b> Parejas y grupos de tres.</p> <p><b>3ª sesión</b> Pequeños grupos heterogéneos.</p>	Tres sesiones.	<p><b>1ª sesión</b> La Profe Noemí (2020). <b>Vídeo 1</b> (03:56 min).</p> <p>La Profe Noemí (2020). <b>Vídeo 2</b> (03:22 min).</p> <p>La Profe Noemí (2020). <b>Vídeo 3</b> (2:26 min).</p> <p>La Profe Noemí (2018). <b>Vídeo 4</b> (2:08 min).</p> <p>Anexo F (pp. 1-8). Fotocopias.</p> <p>Bolígrafos.</p> <p>Tablets u ordenadores.</p> <p>Conexión a internet. Equipo de audio y altavoces.</p> <p><i>Enlace para el docente</i></p> <p><a href="https://b.socrative.com/teacher/#import-quiz/58401620">https://b.socrative.com/teacher/#import-quiz/58401620</a> Con el link se puede agregar el ejercicio a su lista de pruebas.</p> <p><i>Enlace para el estudiante</i></p> <p><a href="https://www.socrative.com">https://www.socrative.com</a> (Login - Student login - Room name:</p>	Aula ordinaria de clase   Aula de informática.	<p><b>1ª sesión</b> -La primera actividad (cuestionario Socrative. El verbo) puede realizarse en el aula ordinaria sobre el documento o interactivamente si se dispone de las <i>tablets</i> necesarias; aunque se recomienda realizarla en el documento para darle mayor dinamismo y continuar con la siguiente actividad. La actividad puede realizarse en el aula de ordenadores, pero reduciendo el tiempo de la sesión por movilidad de aula.</p> <p><b>3ª sesión</b> -La actividad puede realizarse tanto a partir de la lectura del texto, como a partir del relato narrado en los vídeos de El Monstruo del armario (2018, duración 1:50 min) y MeEstremezco (2015, duración 4:25 min).</p>

			<p>ANDRESMHERNANDEZ).</p> <p><a href="https://b.socrative.com/login/student">https://b.socrative.com/login/student</a> (Room name: ANDRESMHERNANDEZ).</p> <p>Escenarios creados por los equipos</p> <p><b>2ª sesión</b></p> <p>Anexo F (pp. 9-14). Solucionario (pp. 15-16).</p> <p>Equipo de audio y altavoces.</p> <p>Música para realizar la actividad: se acompaña de sonidos y ondas alfa, de Musicoterapia (2021).</p> <p><b>3ª sesión</b></p> <p>Anexo F (pp. 17-23) Solucionario, p. 24).</p>	
--	--	--	---	--

#### [5]- Semiesferas electromagnéticas(La electropolución)

Para esta sesión, se requiere de un trabajo previo a la actividad que se va a desarrollar: el debate. Cada grupo deberá desarrollar su propia investigación sobre la situación problemática en la que vivimos actualmente ante ciertos problemas de salud, como son los que pueden acarrear la exposición excesiva a radiación nociva para la salud de los seres humanos, los animales y las plantas, conocida como contaminación electromagnética o *electrosmog*. El docente ha introducido previamente el tema a los estudiantes, comentando muy brevemente cuál es la situación y el problema que se presenta ante tal información que se ha recogido. Además, les explica que el día 24 de junio es el Día Internacional contra la Contaminación Electromagnética y que, a pesar de no estar contemplado

oficialmente por la Organización de las Naciones Unidas, es un problema muy importante para la sociedad, del que habría que sensibilizar y concienciar como se hace con otros problemas considerados como oficiales por los Estados miembros. Por tanto, gobiernos y ciudadanía deben tomar medidas y actuar. Para llevar a cabo la sesión, los grupos disponen del material y los enlaces para acceder a la información. El docente les ha indicado previamente el trabajo que se va a realizar: acceder a la web que está vinculada a la ONU (2009) Día Internacional de (<https://www.diainternacionalde.com/ficha/dia-internacional-contaminacion-electromagnetica>) en la que podrán conocer de manera sintetizada este problema y la proliferación de antenas WiFi en edificios públicos como hospitales o colegios, en lugares como cafeterías o estaciones de guagua y en domicilios particulares. Para comenzar su trabajo autónomo, deben leer la información y ver el vídeo del Catedrático de la Universidad de Sevilla Enrique Figueroa (RTVA, 2016, duración 8:04 min), quien intenta concienciar a responsables políticos de los riesgos de las radiaciones y critica que la acción del gobierno ha sido insuficiente y permisiva, lo cual atenta contra nuestra salud de manera alarmante. Además, pueden ver otro breve vídeo (RT, 2018) de 1:23 min. de duración en el que se expone mediante imágenes qué es el «electrosmog». Se les entrega a los equipos en el Anexo G toda la información junto con otros enlaces a artículos de los que hemos extraído fragmentos importantes sobre el tema. Se incide en que es necesario manejar la información para poder ejecutar una buena argumentación en el debate. En dicho documento (v. Anexo G, pp. 9 y 10) también podrán observar algunas recomendaciones para argumentar y saber dar un punto de vista propio en ciertas situaciones del entorno académico y del mundo laboral. El docente, además de estos datos, resalta la importancia de saber argumentar correctamente; no solo se trata de un acto de escritura u oralidad, sino de mejorar las habilidades y ser un buen comunicador. En el documento también disponen de una tabla con los conectores del discurso, que les será muy útil para organizar sus ideas. Después de ver los vídeos y leer la información, cada grupo deberá trabajar las cuestiones planteadas en la tarea 1 (pág. 11). Pueden resolverlas de manera sencilla con el documento entregado o haciendo uso de las TICs para la búsqueda de otras informaciones. Además, el docente necesita exponer la manera en que se desarrollará y se evaluará la actividad. De los grupos formados, el grupo **Tierra土** posicionará dos componentes para el grupo **Metal 金** — **Madera 木**: uno se incorpora al resto de integrantes, y el otro será el escribano y tomará notas en la pizarra en relación con este grupo. Deben pensar detenidamente qué miembro será el escribano, ya que las faltas de ortografía y errores gramaticales están penalizados. Otros dos miembros se posicionarán en el equipo **Agua 水** — **Fuego 火** y asumirán las mismas funciones. El componente restante de **Tierra土** moderará el debate, podrá intervenir con cuestiones, redirigir el debate y no podrá mostrar su criterio o decantarse por un bando hasta el final de la sesión. Asimismo, recordará las normas en el momento en que sea necesario ante alzamientos voz, interrupciones al que esté expresando sus argumentos, faltas de respeto, gritos, descalificaciones, comentarios peyorativos y comportamientos negativos y disruptivos. Este tipo de actitudes se verá sancionado, pudiendo repercutir en el grupo en conjunto, ya que el respeto es uno de los puntos evaluables de la actividad, además de la participación, argumentación (valorando las intervenciones en las que se utilizan las fuentes informativas) y la oratoria, en la que se incluye una correcta manera de expresarse y hacer uso adecuado de la terminología relacionada con el tema. Prosiguen las directrices del debate guiadas por el docente, quien propondrá al azar las posturas contrarias que se defenderán en un grupo y en otro.

Al principio de la siguiente sesión se vuelve a presentar el tema y se continúa con cuestiones del anexo trabajado para despertar la polémica y entrar en detalles de opiniones. Se pueden conceder unos minutos a los integrantes para reflexionar sobre su postura y cuestionarse una mejor defensa en el equipo contrario, por lo que se podrá intercambiar un miembro por otro del equipo contrario. El docente los guía en todo momento, concretando posturas y resumiendo informaciones, por lo que centrará el debate en siguientes preguntas básicas: «¿Es la contaminación electromagnética perjudicial para nuestra salud?», «¿Deberíamos tomar medidas?», «¿O, por el contrario, podemos confiar en que la exposición a la radiación a la que nos sometemos diariamente cumple las normativas, según confirman los gobiernos?». El docente ahora adjudica al azar las posturas, un grupo defenderá que la contaminación electromagnética es nociva para la salud, por lo que tendría que haber mayor transparencia en los gobiernos y tomar las medidas oportunas. El otro grupo defenderá la postura contraria, argumentando que no es perjudicial para la salud, ya que podemos tener la convicción de que lo que nos dice la normativa es seguro, y no se deberían tomar medidas preventivas para convivir con la polución. La sesión continúa con una primera ronda o *flash* de intervenciones por equipo, en el que cada uno de los miembros argumenta sus referencias, posturas u opiniones según la defensa que le corresponde. El moderador les da turno de palabra reclamando siempre concisión en sus intervenciones, pero en esta primera ronda no se discute hasta que todos los intervinientes se hayan expresado. Posteriormente, el profesor de la materia, que toma notas sobre la evaluación, va profundizando y formulando cuestiones del epígrafe 2 (v. Anexo G, pp. 11-12; solucionario p. 13). Los argumentos y las notas serán apuntados en la pizarra por los escribanos de cada equipo, cuidando la gramática y la ortografía. En este momento, en el debate se permite que un componente se dirija directamente a otro del equipo contrario para discutir o rebatir opiniones. Para el último tramo del debate, se dedicarán unos minutos a reflexionar qué últimas intervenciones se realizarán, teniendo en cuenta cuáles son las más adecuadas para resaltar en el aula. Finalmente, se llega a un consenso valorativo en el que se incluye al docente y al moderador para expresar brevemente su opinión, y decantarse además por uno de los dos grupos considerando los cuatro puntos evaluables (participación, argumentación, respeto y oratoria). Se deben dejar unos minutos finales para recoger aquellas frases o breves argumentaciones importantes y grabarlas en archivos de audio de la carpeta de trabajo. El docente les muestra cómo acceder y registrarse en la herramienta online para grabar audio (<http://speek.link.com>). El profesor ha creado previamente el espacio (<https://record.reverb.chat/s/xEfyNjIfhhK65WB6ZZXB>) para esta y otras actividades, y poder grabar así sus mensajes, argumentos y opiniones. Se podrán seleccionar audios que serán editados y formarán parte de la exposición final del proyecto.

Productos - Instrumentos de Evaluación	Agrupamientos	Sesiones	Recursos	Espacios - Contextualización	Observaciones
Debate: -Participación. -Argumentación (uso de fuentes informativas). -Respeto. -Oratoria (expresión oral y uso de la terminología adecuada). -Audiograbaciones: argumentos representativos.	Pequeños grupos heterogéneos. Dos grupos.	Una sesión	Anexo G. Contaminación electromagnética.  Papel y bolígrafos.  ONU (2009). Web Día Internacional.  RTVA (2016). (8:04 min).  RT (2018). (1:23 min).  Artículos para profundizar:  Carmona (2021). Ecologistas en acción (2011). Mercola (2021). Mercola (2019). Metrovacesa (2019). Plataforma Ciudadana QAE (2011-2021). Foro Nuclear (2021). Brázhnikov (2017). (27:13 min).	Aula ordinaria de clase.	-Enlace para los archivos de audio: <a href="https://record.reverb.com/s/xEfyNjIfhhK65WB6ZZXB">https://record.reverb.com/s/xEfyNjIfhhK65WB6ZZXB</a> La aplicación se puede añadir como extensión para <i>Google Chrome</i> ( <a href="http://speak.link.com">http://speak.link.com</a> ).  -Se ambienta la sesión con sonidos binaurales para la ansiedad, concentración, etc., de <i>Conciencia Humana</i> (2019).

### [6]- La máquina del tiempo (Las esferas del verbo II)

En estas dos sesiones, nos adentramos en las esferas de los modos verbales indicativo y subjuntivo. En la primera sesión se pide a cada grupo que trate de versionar la leyenda contada en la sesión anterior: «La niña de las peras». En este ejercicio de la actividad IV (v. Anexo F, p. 32) los estudiantes deben hacer uso de tiempos de la esfera del pasado y del presente, del imperativo positivo y de las formas no personales; orientados en todo momento por el docente y con el

apoyo del Anexo F (pp. 25-31) para resolver dudas y cuestiones sobre las esferas. Antes del ejercicio de escritura, entre ellos deciden qué elementos van a modificar de la historia: cambiar la época y, en consecuencia, el lenguaje que usan sus personajes; caracterizar a los personajes dándoles mayor profundidad, o qué elementos nuevos se pueden introducir, como algunos diálogos, otros personajes y descripciones. Las modificaciones de la leyenda deben ser coherentes para conseguir un buen resultado final. El docente continúa asistiendo a cada grupo, orientando a los estudiantes con nociones e ideas sobre el uso de tiempos en modo indicativo. También se les aconseja crear algún monólogo o diálogo breve en el que puedan usar la forma imperativa positiva y los «verboides». Con un tiempo de entre diez y quince minutos finalizan los ejercicios, y cada grupo comparte su versión con el profesor y el resto de compañeros. Todos los miembros del grupo leen alguna parte o teatralizan alguna parte de los diálogos.

En la siguiente sesión, profundizamos en las esferas del modo subjuntivo. Todos sus tiempos verbales se miden de manera indirecta y siempre aparecen en oraciones subordinadas, por lo que un verbo principal sirve como punto de referencia para otro verbo en la línea temporal. Se observan las formas del subjuntivo y el imperativo negativo (v. Anexo F, pp. 33-37). La primera tarea, en la página 38 del documento (actividad V), trata de un breve ejercicio en el que se les presentan unos mensajes de una aplicación de mensajería instantánea. En estos mensajes están expresadas distintas actitudes del hablante, los modos indicativo, subjuntivo o imperativo. De esta manera, deben transformarlos tomando como referencia el ejemplo. En él aparece un mensaje en el modo de orden o mandato, y en respuesta se transforman los mensajes cambiando la actitud del hablante a los otros dos modos restantes, el de la realidad (indicativo) y el de suposición o probabilidad (subjuntivo). En la segunda tarea, hay que corregir los errores de uso de los verbos en las oraciones que se les presentan (v. pág. 39). Estas dos tareas las realizan en sus respectivos grupos, para lo que disponen de cinco minutos. Después de esto, junto con el profesor, se corrigen los ejercicios y se comentan las dudas sobre el tema. La tercera tarea (pág. 39) de esta sesión consiste en colocar los escenarios trabajados por tres equipos, que representarán las máquinas del tiempo para viajar al pasado, a un presente paralelo o al futuro. Para esta tarea, seleccionan qué viaje desean hacer situándose delante de la máquina del tiempo. Dentro de ese espacio temporal, se les pide a los estudiantes que imaginen cómo son las cosas en el pasado, en el futuro o en otra realidad paralela de este presente. Deben pensar en qué cosas les gustan, qué cosas cambiarían del pasado para que hoy fuese diferente o, si se sitúan en el futuro, qué le dirían a alguien del presente, si expresarían algún sentimiento a alguien y si darían algún consejo o recomendación. Tras su reflexión, los discentes se dirigen a su grupo y cada uno escribe su mensaje. Con la ayuda del profesor, cada equipo propondrá al componente que mejor domine el dispositivo de grabación, (*tablet*, teléfono móvil u ordenador portátil) para grabar los mensajes de sus compañeros en un vídeo corto, no superior a quince segundos, en un plano medio o un primer plano. Todos los equipos usan la misma *tablet* del aula para conservar en una misma carpeta todos los mensajes, donde se archivarán para editarlos y poder proyectarlos en la exposición del proyecto. Pueden consultar el solucionario en la página 40.

Productos -	Agrupamientos	Sesiones	Recursos	Espacios -	Observaciones
-------------	---------------	----------	----------	------------	---------------

Instrumentos de Evaluación				Contextualización	
<p><b>1ª sesión</b> Ejercicio de escritura. Expresión oral. (Actividad IV)</p> <p><b>2ª sesión</b> Ejercicios de escritura. Expresión escrita y oral (representada en video corto). (Actividad V)</p>	<p><b>1ª sesión</b> Pequeños grupos heterogéneos.</p> <p><b>2ª sesión</b> 1ª tarea: grupal. 2ª tarea: individual.</p>	<p>Dos sesiones</p>	<p><b>1ª sesión</b> Anexo F (pp. 25-32). Bolígrafos, papel.</p> <p><b>2ª sesión</b> Anexo F (pp. 33-39). Solucionario, p. 40). Tres escenarios. <i>Tablet</i> / teléfono móvil / ordenador portátil.</p>	<p>Aula ordinaria de clase</p>	<p><b>1ª sesión</b> -Para realizar el trabajo, los estudiantes escuchan un audio de sonidos de alta vibración y energía positiva, de Tonoterapia (2018).</p> <p><b>2ª sesión</b> -Para realizar las tareas los estudiantes escuchan sonidos de frecuencia de la felicidad, de Jason Stephenson - Chakra Healing Music (2020).</p>

### [7]- Estelas del tiempo: la fortuna y los sueños (Las esferas del verbo III)

La sesión da comienzo con el docente leyendo un microrrelato de Julio Cortázar en voz alta (v. Anexo F, p. 47). Tras leer el título, «Historia verídica», los estudiantes comentan lo que les sugiere, y el docente prosigue con hasta el final de la lectura. Ahora, deben escuchar atentamente la narración a través del dispositivo de audio que el docente conecta. Tras la escucha del primer párrafo, se detiene la audición para preguntarles por el significado de la locución «curarse en salud». A continuación, se les pide a los grupos que accedan con sus *tablets* al diccionario de la RAE (2021) haciendo uso de las TICs, y que busquen un verbo que signifique lo mismo que esta locución, así como otros posibles sinónimos y el resto del vocabulario que no entiendan. También se comenta la frase «los designios de la Providencia son inescrutables» y se les pregunta si creen en los milagros. Posteriormente, se trabajan cuestiones referentes a la temporalidad del relato (v. p. 48). El docente destaca de manera muy sencilla las características aspectuales de los verbos, clasificándolos teniendo en cuenta si el desarrollo interno de la acción se considera terminado o no, y destacando que debemos tenerlo en cuenta para ser precisos a la hora de emitir un mensaje; sin olvidar las formas no personales del verbo, que también contienen esta información (v. Anexo F, pp. 41). El profesor se ayudará de los gráficos (v. pp. 42-46) para situar

visualmente los tiempos verbales y sus características: el momento de la enunciación del mensaje y el desarrollo interno de la acción. Para trabajar esto, se realizan los ejercicios 2 y 3 en grupo. El ejercicio 2 contiene varios epígrafes; se trata de hacer una breve práctica en la que deben señalar la estructura narrativa del relato dibujando las acciones en el número de viñetas que consideren. Además, localizan los verbos, y en algunos de ellos deben señalar la información que contienen: persona, número, modo, tiempo, esfera del presente o pasado y su aspecto gramatical. En la tercera tarea (v. pág. 49) deben señalar la respuesta o respuestas correctas de los tiempos verbales para situar el texto de Cortázar en la esfera del pasado y al narrador en la línea temporal coincidiendo con el momento del habla. Para terminar la sesión, el docente les muestra una canción, «La leyenda del tiempo» (v. pp. 49-50), del cantaor de flamenco Camarón de la Isla, basada en los versos de un poema con el mismo título que Lorca le dio a su obra teatral *Así que pasen cinco años*. El poema sirve para reflexionar con los estudiantes sobre el tiempo y los sueños que deseamos alcanzar. El docente les presenta cuestiones como: «¿De qué hablan los versos de Lorca?», «¿Cómo percibes el paso del tiempo?». Los alumnos y alumnas voluntarios comentan su percepción del significado del poema y del paso del tiempo, partiendo de la idea de que este, a veces, se relaciona directamente con la memoria y los sentimientos acerca de los hechos que nos ocurren en la vida. Disponen del solucionario en las páginas 51-52 del anexo.

Para la segunda sesión, se les ha pedido que realicen la lectura del Anexo F (pp. 53-58). Cada equipo realiza lee la esfera del presente de indicativo, con la finalidad de que conozcan más de cerca los usos de los tiempos verbales, como el tiempo presente, caracterizado por tener diferentes usos, al igual que los tiempos de futuro. Cada grupo puede subdividir la lectura entre sus miembros. El ejercicio da comienzo con los cinco grupos formados, a los que se les concede algunos minutos para poner en común los datos que han leído y comentarlos entre ellos. El profesor explicará la dinámica de la actividad VII; situará a los grupos de forma circular en el aula, llevará el recuento de la puntuación y podrá intervenir en cualquier momento como moderador. El primer grupo en la rueda, el equipo Tierra 土, sostendrá la tabla (v. Anexo F, pp. 59-60) con los verbos enumerados, que sus compañeros no podrán ver. Luego solicitará un número del 1 al 43 al grupo siguiente, Metal 金. Así, si eligen el número 12, se les asigna el verbo correspondiente (verbo trabajar), que deben emplear en una oración utilizando algún tipo de presente, futuro o el imperativo positivo. Disponen de treinta segundos para pensar en grupo la oración que quieren expresar mientras el docente cronometra el tiempo. Después escribirán la oración en la pizarra, y el grupo siguiente, Agua 水, explica qué tipo de tiempo verbal se trata y qué uso se está haciendo. Por ejemplo, el grupo *Metal* 金 escribe en la pizarra El próximo mes trabajo en su academia de idiomas. El equipo Agua 水 debe comentar que se trata de un presente de futuro, por el hecho de que se tiene la certeza que va a ocurrir, se lleva la puntuación y continúa la rueda. En caso de no haber acertado, la puntuación la recibe el equipo que ha escrito la frase en la pizarra, pero a cambio deben dar las explicaciones sobre este tipo de presente al resto de compañeros. Si no lo hacen correctamente, el equipo Tierra 土 tendrá la oportunidad de explicarlo y arrebatárles la puntuación. Además, el profesor podrá preguntar sobre cualquier aspecto relacionado con lo que se ha ido estudiando en el proyecto; por ejemplo, cuál es el sujeto de *trabajo*, la raíz del verbo, su anclaje o su aspecto, por lo que si aciertan se llevarán una puntuación extra. Prosigue el juego en el sentido de las agujas del reloj, de modo que el equipo Tierra 土 pasa la tabla de verbos al equipo Metal 金, que propondrá al equipo Agua 水 otro número del 1 al 43 exceptuando, obviamente, el número 12 ya mencionado, y así sucesivamente. Si se elige un número que corresponda a una casilla en blanco, se pierde el turno. Si eligen la casilla en la que se señala que pueden escribir un

verbo regular o irregular, el docente les explicará un sencillo truco para saber si un verbo es irregular: para los verbos de grupo de presente, solo debemos fijarnos en una de las formas de presente de indicativo, presente de subjuntivo o imperativo en cualquier conjugación. Si se presenta irregular en una forma, también lo será en el resto de formas del grupo (p. ej., *contar - cuento, cuente, cuenta*). Con el futuro de indicativo sucede exactamente igual, y comprobando su irregularidad también podemos saber que el potencial es irregular (p. ej., *querer - querrá, querría*). Si fuera un tiempo verbal del grupo de pasado, basta con observar la conjugación del pretérito indefinido o del pretérito imperfecto de subjuntivo (p. ej., *decir - dije, dijera*). La segunda tarea de esta sesión consiste en comentar por escrito el valor que tienen las oraciones del documento (v. Anexo F, pág. 61). Cada estudiante debe leer las oraciones individualmente; estas están escritas con verbos en tiempos de presente y en futuro es sus diferentes usos. Además, deben señalar si consideran que el aspecto es perfectivo o imperfectivo. En los últimos minutos de la sesión, se corrigen las oraciones con ayuda del solucionario (v. pág. 62), atendiendo a las dudas y cuestiones formuladas por los estudiantes y haciendo un repaso de lo estudiado en las sesiones.

Productos - Instrumentos de Evaluación	Agrupamientos	Sesiones	Recursos	Espacios - Contextualización	Observaciones
<p><b>1ª sesión</b> Ejercicio de expresión oral y comprensión lectora. (Actividad VI)</p> <p><b>2ª sesión</b> Ejercicio de escritura y expresión oral. (Actividad VII)</p>	<p><b>1ª sesión</b> Pequeños grupos heterogéneos.</p> <p><b>2ª sesión</b> Pequeños grupos heterogéneos. Parejas o grupos de tres.</p>	Dos sesiones	<p><b>1ª sesión</b></p> <p>Anexo F (pp. 41 - 50). Solucionario, pp. 51-52).</p> <p>Dispositivo de audio (<i>tablet / ordenador</i>) y altavoces. Bolígrafos y papel.</p> <p>Albalearning (2019). (Duración 3:33 min; escuchar 0:50-2:42).</p> <p>RAE (2021).</p> <p>TVE (1979). (3:36 min).</p>	Aula ordinaria de clase.	<p><b>1ª sesión</b> -Descargar el archivo de audio mp3 «Historia verídica», microrrelato de Julio Cortázar en Albalearning (2019)</p> <p><b>2ª sesión</b> -Para dinamizar el primer ejercicio, este se realiza en grupos, sin embargo, también puede realizarse individualmente, con un mínimo de tres jugadores.</p> <p>-La sesión se lleva cabo</p>

			<b>2ª sesión</b> Anexo F (Lectura previa. pp. 53-58. Actividad, pp. 59-61. Solucionario, p. 62).		con sonidos de alta vibración a 432 Hz, de Claribel Puga (2018).
--	--	--	---	--	--

#### [8]- Portal final (Las esferas del verbo IV)

En esta sesión profundizamos en la esfera del pasado, repasando todos los tiempos verbales que incluye y recordando cómo sus tiempos sitúan el evento en el pasado, o con respecto a un evento situado en el pasado. El trabajo previo de esta sesión consiste en esta lectura de los tiempos de la esfera del pasado (v. Anexo F, pp. 63-67), teniendo en cuenta siempre el punto de referencia del verbo y su aspecto gramatical. El docente ha asignado a cada grupo unos tiempos concretos. Al equipo Metal 金, el pretérito pluscuamperfecto y el pretérito anterior; al grupo Madera 木, el potencial y potencial perfecto; al elemento Agua 水, el pretérito imperfecto; a Fuego 火, el pretérito indefinido; y al grupo Tierra 土, el pretérito perfecto. Cada grupo preparará su tiempo verbal con cinco frases que sirvan de ejemplo, por lo que cada alumno y alumna únicamente escribirá una frase. Los grupos que tienen dos tiempos verbales se dividen los ejemplos. La sesión comienza por que cada grupo comenta el uso de su tiempo verbal al resto de compañeros y lo ejemplifica con la oración que ha traído escrita. De esta manera, se exponen todos los tiempos de la esfera del pasado, pues aunque unos tengan mayor frecuencia de uso que otros, es importante que los estudiantes conozcan todos los usos existentes. Se resuelven dudas y cuestiones, y el docente resume brevemente los tiempos de esta esfera.

Ya que nos hemos transportado al pasado, y en relación con el Día de Canarias, el docente muestra en el proyector diversas obras artísticas de un conocido artista canario. Después de ver que se trata del artista lanzaroteño César Manrique, se les proyecta en la pizarra directamente la página web sobre el autor (Pensódromo, 2021) y de la Fundación (FCM, 2015), enlaces que sirven para explicar de manera gráfica y breve datos sobre la biografía del autor, sus obras destacables de pintura, escultura, arquitectura, cerámica o grafismo, con las que creó un ideario estético que es único y singular en el arte español (v. Anexo Paralelo, pp. 1-6). En relación con esta exposición sobre Manrique, se cita su frase «Yo soy un contemporáneo del futuro» al gran grupo, de manera que alumnos y alumnas se comentan sus interpretaciones al respecto. Continuamos con un segundo ejercicio para trabajar individualmente el tiempo del pretérito perfecto, en el que deben escribir en unas pocas líneas si han estado en la isla Lanzarote o si han hecho recientemente un viaje o visita a algún lugar. En el tercer ejercicio, deben completar con el tiempo verbal adecuado las oraciones relacionadas con la vida y obra del artista canario. Posteriormente, se corrigen y se comentan los diferentes pretéritos y usos. De las tierras de Lanzarote nos trasladamos en bote a la isla de la Graciosa con la visualización de un cortometraje de animación: *La Graciosa. El encanto de la Octava Isla* (OAPN, 2019). Con este vídeo trabajaremos el pretérito imperfecto, usado para expresar acciones pasadas cuyos límites temporales no son relevantes, para expresar costumbres y elaborar descripciones. Para esto, después del cortometraje animado, completan individualmente la tarea en la que deben conjugar el verbo indicado. Además, el texto contiene una serie de errores ortográficos y gramaticales que señalarán y corregirán conjuntamente con el docente, despejando así cuestiones y dudas con ayuda del solucionario (v. Anexo F, pág. 71 y Anexo Paralelo, pág. 7).

Para la segunda sesión, se pide al alumnado realizar la lectura previa de los tiempos verbales del modo subjuntivo. Entramos en la esfera de lo irreal, lo hipotético, lo dudoso, lo deseable, hasta podríamos decir que en el mundo de los sueños. Este es el modo subjetivo, en el que todos los tiempos son relativos, se vuelven confusos. Tienen anclaje indirecto y sus tiempos en la mayoría de casos aparecen subordinados. Para profundizar, seguimos la dinámica de la sesión anterior, pero en este caso todos los grupos leen los diferentes usos del presente (v. Anexo F, pp. 72-74) y observan los gráficos (pp. 78-79; para consultar el

resto de tiempos, v. pp. 75-77). La práctica se realiza partiendo del primer y segundo ejercicio de la actividad IX (v. Anexo F, pp. 80-84), relacionados con el presente de subjuntivo. En el primer ejercicio (p. 80), se proponen doce oraciones en las que los estudiantes deben conjugar el verbo en concordancia con el sujeto. La segunda tarea (p. 81), también referida al presente de subjuntivo, consiste en que cambien la forma no personal de infinitivo por el verbo conjugado en subjuntivo partiendo de la partícula *que* y el sujeto que se les aporta. Tras la corrección de las dos tareas, el docente comenta brevemente el tiempo del pretérito perfecto, ejemplificando con oraciones, y se pide a los discentes que realicen la tercera tarea (p. 81), en la que deben explicar el uso del pretérito perfecto señalando en qué momento ocurren las acciones o hechos que se mencionan en dichas oraciones. El docente continúa con las características del tiempo de pretérito imperfecto de subjuntivo, que les sirven a los alumnos y alumnas para realizar el cuarto ejercicio (p. 82). Este se realiza oralmente, aunque se anotan sus respuestas para luego ayudarse del documento que se les ha proporcionado. Para el ejercicio quinto (p. 82), el docente proporciona las explicaciones acerca del pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo. En este ejercicio, dados los verbos deben conjugarlos correctamente con la forma correspondiente tomando las referencias que se dan en las oraciones. Tras la corrección y resolución de dudas, se da paso a los dos últimos ejercicios, el sexto y séptimo, donde tienen mayor libertad para expresar sus ideas y practicar con estos tiempos del subjuntivo. El sexto ejercicio (p. 83) consiste en responder a una cuestión que ha planteado un usuario en las redes sociales, basada en la ciencia y la física, en relación con la existencia de unos agujeros o atajos a través de los que supuestamente podemos trasladarnos a otros espacios y tiempos. Haciendo uso de los tiempos de subjuntivo, los estudiantes responderán con expresiones de sentimiento por escrito, de manera educada y cuidando la ortografía, para luego compartir con el resto de compañeros sus opiniones al respecto. La séptima y última tarea (p. 84), consiste en la lectura de la cita del escritor argentino Marco Denevi, extraída de su novela policíaca publicada en 1955, *Rosaura a las diez*. Se lee primero en voz alta para la clase, realizando bien las pausas y haciendo énfasis en cada aspecto de lo que se comunica. Se les pide que señalen brevemente los verbos en subjuntivo e indiquen su sujeto/persona, el número y aspecto gramatical. Se les pide también que conjuguen los verbos que aparecen, como *soñar, despertar, decir, creer y morir* a tercera persona del presente de subjuntivo. Una segunda lectura la realizan los estudiantes individualmente para completar los dos últimos epígrafes de esta tarea, en los que deben redactar con los usos del subjuntivo una petición a un compañero o compañera, al docente, o al mundo en general. Disponen del solucionario de la actividad IX (pp. 85-87). Finalmente, se mantiene un breve coloquio entre todos compartiendo las opiniones sobre el sentido de esta cita, las creencias de cada uno, la existencia de otras esferas o dimensiones que puedan atravesarse cruzando portales o accediendo por agujeros de gusano, y cuestiones relacionadas con estos temas y el paralelismo que han podido tener con las sesiones de este proyecto. Además, se les pide que, a través de la práctica conocida como «rutina de pensamiento», respondan a las siguientes cuestiones y las traigan por escrito para la sesión y esfera final. Este ejercicio será el portal de acceso a la esfera final de este proyecto, por el que se les pregunta a los discentes para que piensen y mediten o recuerden algo que se les haya ocurrido antes y no lo hayan expresado. En una frase deben responder a: «¿Qué sabías de los verbos y qué has aprendido? Comenta todos aquellos aspectos que quieras expresar sobre las sesiones que hemos dedicado al estudio del verbo. ¿Qué cambiarías del proyecto? ¿Te han parecido interesantes las sesiones? ¿Con qué actividad has aprendido más o no has aprendido nada? ¿Qué cambiarías de las actividades, de las sesiones y/o del proyecto?». Se les pide a los estudiantes sinceridad y seriedad en sus opiniones, ya sus respuestas servirán para corregir, modificar y mejorar este proyecto de aprendizaje.

En la tercera y última sesión se dedican unos primeros diez minutos al ejercicio de la «rutina de pensamiento» que los alumnos y las alumnas han escrito para

esta sesión. Grupo por grupo van participando aquellos estudiantes que quieran expresar al resto de compañeros y a los docentes sus opiniones al respecto del proyecto, de las sesiones, de las actividades y tareas, de su experiencia personal y, sobre todo, lo referente al aprendizaje de la lengua española y el verbo. Estas referencias se tienen en cuenta tanto para conocer sus valoraciones como para mejorar cada uno de los aspectos del proyecto y realizar propuestas de mejora.

Posteriormente, se lleva a cabo la autoevaluación y coevaluación: se les pide a los alumnos y alumnas concisión y claridad para explicar algo destacable y algo mejorable sobre sí mismos/as. Además, el portavoz de cada equipo valora su trabajo individual y su trabajo grupal, así como el trato con respecto a los demás y sus capacidades. Se destacan aquellos detalles relevantes que se ponen en común y se tienen en cuenta también los detalles menos positivos con la finalidad de mejorar, sobre todo, los valores actitudinales. Se valora el compañerismo, la empatía y las buenas actitudes de cada uno con respecto a los demás estudiantes y docentes de la materia.

Finalmente, los docentes hacen una recapitulación y resumen de lo que se ha vivido en el proyecto, expresando sus valoraciones y evaluaciones al alumnado. Para la última parte de la sesión, los docentes ayudan a editar y montar los vídeos de los micrometrajés, las fotografías, mensajes y audios, de manera que puedan proyectarse en la exposición. Se reorganiza todo el material de decorados, figuras, trabajos de pintura, manualidades, grabaciones. Los diarios serán corregidos por los docentes y serán expuestos en algún momento de la exposición al final del curso, sin olvidarse de tomar dos fotos del grupo, una para la exposición y otra en la exposición. Se cierra el proyecto con la llegada de todos los tripulantes a esta dimensión final.

Productos - Instrumentos de Evaluación	Agrupamientos	Sesiones	Recursos	Espacios - Contextualización	Observaciones
<p><b>1ª sesión</b> Ejercicio de escritura. (Actividad VIII)</p> <p><b>2ª sesión</b> Ejercicio de escritura. Expresión oral. (Actividad IX)</p> <p><b>3ª sesión</b> -Rutina de pensamiento. -Coevaluación y autoevaluación.</p>	<p><b>1ª sesión</b> Pequeños grupos heterogéneos (tarea 1). Individual (tareas 2, 3, 4, 5).</p> <p><b>2ª sesión</b> Individual.</p> <p><b>3ª sesión</b> Individual. Gran grupo.</p>	Tres sesiones	<p><b>1ª sesión</b> Anexo F (pp. 63-72). Actividad VIII (pp. 68-71). Solucionario (pág. 71). Anexo Paralelo (pp. 1-6). Solucionario, pág. 7). Pensódromo (2021). Fundación César Manrique (2015). Proyector/pizarra digital, conexión a internet. Papel y bolígrafos. OAPN (2019). (8:38 min).</p>	Aula ordinaria de clase	<p><b>1ª sesión</b> -La visualización del cortometraje canario se realiza subtitulada, de manera que se puede leer lo que relata el narrador.</p> <p>*La primera parte de la sesión se puede acompañar de sonidos de ondas beta para la lucidez y el estudio a 432 Hz, de Tonoterapia (2017).</p>

<p><b>Trabajos del proyecto:</b></p> <p><i>Para el docente:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Guion gráfico.</li> <li>-Micrometrage.</li> <li>-Diario literario y artístico.</li> <li>-Rutina de pensamiento.</li> <li>-Autoevaluación y coevaluación.</li> </ul> <p><i>Para la exposición:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Escenarios y personajes.</li> <li>-Archivos de las grabaciones de las historias.</li> <li>-Archivos de audio de narraciones.</li> <li>-Prácticas de caligrafía china, figuras de origami, mensajes y notas positivas, dibujos, archivos de audio de los mensajes y argumentaciones surgidas en el debate.</li> </ul>			<p><b>2ª sesión</b></p> <p>Anexo F (pp. 72-79).</p> <p>Actividad IX (pp. 80-84).</p> <p>Solucionario, pp. 85-87).</p>	<p><b>2ª sesión</b></p> <p>Para acompañar la sesión se escucha «Bosque de sanación mística» (sonidos para absorber energía positiva), de Jason Stephenson - Chakra Healing Music (2019).</p> <p><b>3ª sesión</b></p> <p>Se puede acompañar de música de frecuencias <i>arcturianas</i> de la quinta dimensión (Vivi Pedraglio, 2018) y, además, con las frecuencias de la felicidad (Musicoterapia, 2018).</p>
--	--	--	---	--

## FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA

Recursos adjuntos  
(por orden de utilización)

Hernández, A. (2021, 28 de junio). Repositorio digital de anexos. Recuperado de: [https://drive.google.com/file/d/1fMltVQYyzp-iFkqXoPmDLr8prvE0wA\\_b/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1fMltVQYyzp-iFkqXoPmDLr8prvE0wA_b/view?usp=sharing)

ANEXO A. *La historieta*

ANEXO B. *Tarjetas*

ANEXO C. *Cinco elementos*

Escuela Hispanoamericana de Feng Shui (2021). Calculador de los cuatro pilares. Recuperado de: <http://www.fengshui-argentina.com/index.php/calculadores1>

Real Academia Española (2021). Diccionario de la Real Academia Española. Recuperado de: <https://dle.rae.es>

Actividades en Educaplay:

[https://es.educaplay.com/recursos-educativos/8700222-formacion\\_de\\_palabras.html](https://es.educaplay.com/recursos-educativos/8700222-formacion_de_palabras.html)

[https://es.educaplay.com/recursos-educativos/8726038-formacion\\_de\\_palabras.html](https://es.educaplay.com/recursos-educativos/8726038-formacion_de_palabras.html)

[https://es.educaplay.com/recursos-educativos/8726742-formacion\\_de\\_palabras.html](https://es.educaplay.com/recursos-educativos/8726742-formacion_de_palabras.html)

ANEXO D. *Elementos básicos de la expresión plástica*

Mi Paraíso Visión (6 de octubre de 2017). Guzheng 古筝, música instrumental china [Archivo de vídeo]. Recuperado de: [https://youtu.be/3I988A51\\_4Q](https://youtu.be/3I988A51_4Q) (duración 6:05:37 min).

ANEXO E. *Guion gráfico*

La Profe Noemí (10 de abril de 2020). El verbo: La raíz y las desinencias [Archivo de vídeo]. Recuperado de: <https://youtu.be/xIIVtOUJIHw> (vídeo 1 - duración 03:56 min).

La Profe Noemí (31 de marzo de 2020). El verbo: La Persona y el número [Archivo de vídeo]. Recuperado de: <https://youtu.be/1oDSh21Kpbw> (vídeo 2 - duración 03:22 min).

La Profe Noemí (1 de abril de 2020). El verbo: el modo y la conjugación verbal [Archivo de vídeo]. Recuperado de: <https://youtu.be/n5jd5q4IiJw> (vídeo 3 - duración 02:36 min).

La Profe Noemí (9 de marzo de 2018). El tiempo verbal: pasado, presente y futuro [Archivo de vídeo]. Recuperado de: <https://youtu.be/OrfqLOGNedk> (vídeo 4 - duración 2:08 min).

#### ANEXO F. *El verbo*

<https://www.socrative.com> (Login - Student login - Room name: **ANDRESMHERNANDEZ**).

Musicoterapia (2021). Ondas alfa: mejorar concentración, estudiar. [Archivo de vídeo]. Recuperado de: <https://youtu.be/PqxCOYT2BeU>

ONU (2009). Día Internacional contra la contaminación electromagnética. Recuperado de: <https://www.diainternacionalde.com/ficha/dia-internacional-contaminacion-electromagnetica>

#### ANEXO G. *Contaminación electromagnética*

RTVAndalucía Tierra y Mar & Espacio Protegido Canal Sur (20 de diciembre de 2016). Contaminación electromagnética [Archivo de vídeo]. Recuperado de: <https://youtu.be/xjDQjXqhoLA> (duración 8:04 min).

RT (5 de septiembre de 2018). ¿Qué es el ‘Electrosmog’?, el enemigo silencioso que afecta a la salud de millones de personas [Archivo de vídeo]. Recuperado de: <https://youtu.be/LBRyjglupbM> (duración 1:23 min).

**Artículos para profundizar:**

Carmona, J. (9 de mayo de 2021). El modelo ruso de escuela saludable y sin contaminación. *Cambio 16*. Recuperado de: <https://www.cambio16.com/el-modelo-ruso-de-escuela-saludable-y-sin-contaminacion-electromagnetica>

Foro Nuclear - Foro de la Industria Nuclear Española (2021). El rincón educativo: Radiaciones ionizantes y no ionizantes. Recuperado de: [https://rinconeducativo.org/contenidoextra/radiacio/2radiaciones\\_ionizantes\\_y\\_no\\_ionizantes.html](https://rinconeducativo.org/contenidoextra/radiacio/2radiaciones_ionizantes_y_no_ionizantes.html)

Ecologistas en acción (1 de marzo de 2011). Contaminación electromagnética. Recuperado de: <https://www.ecologistasenaccion.org/20013/contaminacion-electromagnetica-2>

Mercola, J. (27 de abril de 2021). Un investigador explica cómo los campos electromagnéticos dañan su salud. Recuperado de: <https://articulos.mercola.com/sitios/articulos/archivo/2021/04/27/campos-electromagneticos-afectan-la-salud.aspx>

Mercola, J. (2 de marzo de 2019). Este documental analiza el síndrome de hipersensibilidad electromagnética. Recuperado de: <https://articulos.mercola.com/sitios/articulos/archivo/2019/03/02/sindrome-de-hipersensibilidad-electromagnetica.aspx>

Metrovacesa (19 de julio de 2019). ¿Qué es la contaminación electromagnética? [Mensaje en un blog]. Recuperado de: <https://metrovacesa.com/blog/que-es-la-contaminacion-electromagnetica>

Montagud, N. (2021). Psicología y mente - Cómo argumentar bien y ganar debates: 10 estrategias muy útiles. Recuperado de: <https://psicologiaymente.com/social/como-argumentar-bien>

Nogueira, C.G. (2020). Airalia: La contaminación electromagnética y sus efectos en la salud. Recuperado de:

<https://www.airalia.es/blog/la-contaminacion-electromagnetica-y-sus-efectos-en-la-salud>

ONU (2009). Día Internacional contra la contaminación electromagnética. Recuperado de: <https://www.diainternacionalde.com/ficha/dia-internacional-contaminacion-electromagnetica>

Plataforma Ciudadana QAE para la investigación judicial del sector eléctrico (2011-2021). Síndrome del edificio enfermo; contaminación electromagnética y el efecto ‘electrosmog’ en las personas. Recuperado de: <https://plataforma.quieroauditoriaenergetica.org/blog/14-categoria-blog-1/491-edificios-enfermos-electrosmog-magnetico>

Brázhnikov, A. (2017). Documental para RT en español: Los refugiados del WiFi [Archivo de vídeo]. Recuperado de: <https://youtu.be/nf3Fv4zVSlo> (duración 27:13 min).

AlbaLearning (2019). Audiolibros: Julio Cortázar - «Historia verídica». Recuperado de: <https://albalearning.com/audiolibros/cortazar/historiav.html>

Real Academia Española (2021). Diccionario de la Real Academia Española. Recuperado de: <https://dle.rae.es>

Isak Isakov (12 de septiembre de 2018) TVE: 300 millones (6 de agosto de 1979). Camarón de la Isla: La leyenda del tiempo [Archivo de vídeo]. Recuperado de: <https://youtu.be/LhTUzleCwZc> (duración 3:36 min).

Camilo-Canegato (2021). Good reads: Marco Denevi Quotes [Mensaje en un blog] Recuperado de: <https://www.goodreads.com/quotes/657834-yo-so-que-so-aba-y-so-que-despertaba-del-segundo>

Pensódromo (2021). Web César Manrique. Recuperado de: <http://www.cesarmanrique.com/index.htm>

Fundación César Manrique (2015). Fundación César Manrique. Recuperado de: <http://fcmanrique.org/inicio/?lang=es>

#### ANEXO Paralelo

Organismo Autónomo de Parques Nacionales OAPN- Ministerio del Medio Ambiente y Medio Rural y Marino (30 de abril de 2019). Cortometraje de animación: *La Graciosa. El encanto de la Octava Isla* (2009) [Archivo de video]. Recuperado de: <https://youtu.be/WqaCD5FnmUk> (duración 8:38 min).

Hernández, A. (2021, 21 de junio). Lista de reproducción: Esferas del verbo [Archivo de vídeo]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/playlist?list=PLMdR4CaNkVevuJh2ntOR-kvB26GujBPZ2>

#### Referencias bibliográficas complementarias

Conciencia Humana (24 de noviembre de 2019). Sonidos de sanación, cuencos tibetanos, salud corporal, equilibrio [Archivo de vídeo]. Recuperado de: <https://youtu.be/B26DZ9--hAs>

L'Atelier Canson (2021). Filigrana de papel. «Quilling» [Mensaje en un blog]. Recuperado de: <https://www.lateliercanson.es/el-quilling-o-filigrana-de-papel>

Rodrigo Pedro (12 de julio de 2015). Creative manualidades. Quilling [Mensaje en un blog]. Recuperado de: <http://www.creativamanualidades.es/blog/iniciate-en-el-quilling-o-tecnica-de-filigranas-en-papel-mini-tutorial-y-manualidad-2-en-1>

Mi tienda de Arte. Scrapbooking (24 septiembre de 2018). Recuperado de: <https://mitiendadearte.com/blog/blog/2018/09/24/que-es-el-scrapbooking>

Alanna (15 de septiembre de 2019). Haz papel artesanal con papel usado. Papel reciclado con flores [Archivo de vídeo]. Recuperado de: <https://youtu.be/g4NHp5uNMIY>

SweetCute&Cool (13 de febrero de 2017). Tutorial fácil para encuadernación de hojas sin máquina sin coser [Archivo de vídeo]. Recuperado de: <https://youtu.be/aeMjAtgWc4M>

Toga Art Academy (9 de octubre de 2019). Encuadernación Artesanal DIY fácil [Archivo de vídeo]. Recuperado de: <https://youtu.be/WQDWnTCgaPs>

Livilua Scrap (8 de enero 2021). Encuadernación scrapbook tipo bandera o flagbook [Archivo de vídeo]. Recuperado de: <https://youtu.be/KWrjyCwumg4>

El Monstruo del armario (27 de noviembre de 2018). La niña de las peras [Archivo de vídeo]. Recuperado de: <https://youtu.be/XQ7bCLKRKIY> (duración 1:50 min).

Me Estremezco (6 de mayo de 2015). La leyenda de la niña de las peras [Archivo de vídeo]. Recuperado de: <https://youtu.be/LueukS1jKxM> (duración 4:25 min).

ConcienciaHumana (27 de octubre de 2019). Sonidos binaurales para la ansiedad, concentración [Archivo de vídeo]. Recuperado de: [https://youtu.be/0\\_jdofqHvgo](https://youtu.be/0_jdofqHvgo)

Tonoterapia (4 de agosto de 2018). Sonidos de alta vibración y energía positiva. [Archivo de vídeo]. Recuperado de: <https://youtu.be/h3USzmfRBqs>

Jason Stephenson - Chakra Healing Music (2020). Sonidos de frecuencia de la felicidad. [Archivo de vídeo]. Recuperado de: <https://youtu.be/8M143iRrbgw>

	<p>Claribel Puga (2018). Sonidos de alta vibración a 432 Hz [Archivo de vídeo]. Recuperado de: <a href="https://youtu.be/vfc9-mCSetA">https://youtu.be/vfc9-mCSetA</a></p> <p>Tonoterapia (17 de agosto de 2017). Sonidos de ondas beta para la lucidez y el estudio a 432 Hz [Archivo de vídeo]. Recuperado de: <a href="https://youtu.be/6mGCsKd7Gxc">https://youtu.be/6mGCsKd7Gxc</a></p> <p>Jason Stephenson - Chakra Healing Music (22 de Julio de 2019). Bosque de sanación mística, sonidos para absorber energía positiva [Archivo de vídeo]. Recuperado de: <a href="https://youtu.be/zJNMNENMES4">https://youtu.be/zJNMNENMES4</a></p> <p>Vivi Pedraglio (28 de diciembre de 2018). Frecuencias <i>arcturianas</i> de la quinta dimensión [Archivo de vídeo]. Recuperado de: <a href="https://youtu.be/36dZrIaBoko">https://youtu.be/36dZrIaBoko</a></p> <p>Musicoterapia (2018). Frecuencias de la felicidad [Archivo de vídeo]. Recuperado de: <a href="https://youtu.be/XSpEh4VUy88">https://youtu.be/XSpEh4VUy88</a></p>
<b>FUENTES</b>	<p>Todas las fuentes se pueden consultar en los recursos de cada sesión y en las últimas páginas de cada uno de los anexos. Los anexos además están disponibles para su consulta en el servicio de alojamiento de archivos Google Drive a través de los enlaces dispuestos en Recursos elaborados para el proyecto (pág. 110): Para ver los anexos en un único documento accede a la siguiente referencia. Hernández, A. (2021, 28 de junio). Repositorio digital de anexos. Recuperado de: <a href="https://drive.google.com/file/d/1fMltVQYyZp-iFkqXoPmDLr8prvE0wA_b/view?usp=sharing">https://drive.google.com/file/d/1fMltVQYyZp-iFkqXoPmDLr8prvE0wA_b/view?usp=sharing</a> Tanto las fuentes visuales de los contenidos, como las referencias musicales utilizadas en este proyecto de aprendizaje pueden consultarse en la lista de reproducción Hernández, A. (2021).</p>
<b>OBSERVACIONES</b>	<p>Las tareas siempre pueden graduarse atendiendo al contexto y a los niveles de conocimiento de los estudiantes del grupo.</p>

## **Recursos elaborados para el proyecto**

Anexo A. La historieta

[https://drive.google.com/file/d/1HbJOTGeLgmn91x88dpwglk19Jx\\_X3WH0/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1HbJOTGeLgmn91x88dpwglk19Jx_X3WH0/view?usp=sharing)

Anexo B. Tarjetas

<https://drive.google.com/file/d/1mR2FcpwZTGY3lTC0sXXaRp-hfGgTb77b/view?usp=sharing>

Anexo C. Cinco elementos

<https://drive.google.com/file/d/1EmeorfEcXzXBjKmO4uCRxOza3tTMIJto/view?usp=sharing>

Anexo D. Elementos básicos de la expresión plástica

[https://drive.google.com/file/d/1ari65IiHpskTGAm19k5cP4hvXcXC9M6\\_d/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1ari65IiHpskTGAm19k5cP4hvXcXC9M6_d/view?usp=sharing)

Anexo E. Guion gráfico

<https://drive.google.com/file/d/1gGOF-6-4HKKXjWRsz8W-O8qHmwBFsRq9/view?usp=sharing>

Anexo F. El verbo

<https://drive.google.com/file/d/1DzcQgN8l6A9t8PzIoieWmE4Uw0f3Awot/view?usp=sharing>

Anexo G. Contaminación electromagnética

[https://drive.google.com/file/d/1\\_haVX5KjLcpB5vYj40ujNExmpVJsyiLF/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1_haVX5KjLcpB5vYj40ujNExmpVJsyiLF/view?usp=sharing)

Anexo Paralelo

[https://drive.google.com/file/d/10L\\_-hC8tWzB9FbtN1TaYHZdYV-kq-ZdW/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/10L_-hC8tWzB9FbtN1TaYHZdYV-kq-ZdW/view?usp=sharing)