

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



**Programación didáctica. Lengua
Castellana y Literatura. 2.º de ESO**



**TRABAJO DE FIN DE MÁSTER
CURSO 2021-2022**

**Tutor: David Loyola
Alumno: Carlos Alayón Galindo**

ÍNDICE DE CONTENIDOS

1. ABSTRACT	5
2. INTRODUCCIÓN	6
3. MARCO LEGAL APLICADO	10
4. IES TEOBALDO POWER: IDENTIFICACIÓN, CARACTERÍSTICAS Y CONTEXTO	12
4.1.Datos de identificación del centro	12
4.2.Oferta educativa y servicios complementarios	12
4.3.Horario	13
4.4.Entorno institucional y dinámicas relacionales	14
4.5.Familias y perfil del alumnado	15
4.6.Características estructurales	17
4.7.Vertebración organizativa del centro	19
4.8.Proyecto Educativo del Centro (PEC)	22
4.9. Programación General Anual (PGA)	26
4.10. Proyectos y programas específicos del centro	27
5. PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA DEL DEPARTAMENTO DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA: ANÁLISIS REFLEXIVO Y VALORACIÓN CRÍTICA	31
5.1. Parámetros formales	31
5.2. Parámetros temáticos	32
5.3. Puesta en práctica	38
6. PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA ANUAL	40
6.1.Datos identificativos: centro, asignatura y nivel educativo	40
6.2.Punto de partida	40
6.3.Contextualización	41
6.4.Justificación de la Programación Didáctica	42
6.4.1. Metodología didáctica: principios, modelos y estrategias educativas	43

6.4.2. Tipos de agrupamientos	47
6.4.3. Uso y organización de los espacios	47
6.4.4. Recursos y materiales didácticos	48
6.4.5. Tipología de las actividades planteadas	49
6.4.6. Medidas de atención a la diversidad	51
6.4.7. Transversalidad e innovación	53
6.4.8. Evaluación: procedimientos, instrumentos y calificación	54
6.4.9. Planes de recuperación	56
6.5. Concreción de los objetivos del curso	56
6.6. Secuenciación de las Situaciones de Aprendizaje	57
7. SITUACIÓN DE APRENDIZAJE DESARROLLADA. «SI NO ENTIENDES LO QUE DIGO, MALA MÍA»: LA IRREVERENCIA DE LO DIVERSO	76
8. CONCLUSIONES	89
9. BIBLIOGRAFÍA	90

ÍNDICE DE TABLAS

TABLA 1. Características del alumnado del IES Teobaldo Power en comparación con el resto de la Comunidad Autónoma de Canarias	16
TABLA 2. Información general sobre la distribución del profesorado por departamentos	20
TABLA 3. Secuenciación de las Situaciones de Aprendizaje.	59
TABLA 4. Situaciones de Aprendizaje enunciadas.	60
TABLA 5. Situación de Aprendizaje desarrollada. «Si no entiendes lo que digo, mala mía»: la irreverencia de lo diverso	76

1. ABSTRACT

In this Master's Thesis, an annual Didactic Program proposal for the Spanish's subject for 2th ESO is introduced. In addition, a complete Didactic Unit, specifically number 2, known as «“Si no entiendes lo que digo, mala mía”: la irreverencia de lo diverso». Essentially, this Didactic Program is based on constructivist and cognitivist principles that conceptualize the teaching-learning process as a gradual construction. The methodologies and materials applied will be ruled by this pedagogical trend. The whole Didactic Program poses Music and viral videoclips as a way to approach the learners' necessities and interests. In accordance with the stipulated, the aim of this work is to motivate students to discover a whole new teaching philosophy that starts and ends with the same concern: to educate citizens integrally and according to the democratic and civic values that identify contemporary societies. This entails being updated on what is of current importance and contextualizing the contents. To achieve the goal the current official regulations of the subject have been taken into account.

KEY WORDS: 2th ESO, Didactic Program, Didactic Unit, Spanish, Literature, Music.

2. INTRODUCCIÓN

Homo sum: nihil humani a me alienum puto
Publio Terencio Africano

Las Humanidades aglutinan, desde un punto de vista académico y educativo, a todas aquellas disciplinas que centran sus esfuerzos en ahondar en el conocimiento humano. Bajo este marbete se ampara todo el progreso epistemológico, artístico, histórico y ético de nuestras sociedades y civilizaciones. La naturaleza de sus contenidos es, radicalmente, variada: abarca, por poner algunos ejemplos, desde el estudio de la concepción tripartita del alma que plantea Aristóteles hasta los versos de Wallada bint al-Mustakfi, pasando por el relato de la toma de la Bastilla, la vindicación de los derechos de las mujeres que realiza Mary Wollstonecraft y por la teoría del biopoder foucaultiana.

De un modo u otro, la conjugación de materias como la Filosofía, la Historia, el Arte y la Lingüística se ha erigido, siempre, como uno de los ejes vertebradores de la educación occidental. Los primeros sistemas educativos, aquellos de raigambre grecolatina, ya lo evidencian. Ahondar y profundizar en la esencia de lo humano era uno de los principales objetivos de las escuelas griegas: «desde Platón, en la Atenas posclásica, hasta Libanio o Gregorio de Nacianzo en la Constantinopla del siglo IV, se repite por ocho siglos la máxima de que la cultura “es el máspreciado bien que puede otorgarse a los mortales”» (Díaz Lavado, 2001, p. 94). Esta concepción provocó que la arquitectura pedagógica de los antiguos helenos se basara en el cultivo de destrezas artísticas como la danza o la música, así como en el análisis de los escritores clásicos, sobre todo de los poetas, y en la mejora de la técnica expresiva y comunicativa a través de la inclusión de las clases de Retórica y de Gramática. Con dicha disposición curricular, las escuelas griegas, guiadas por el «valor perfectivo» de la cultura, pretendían que su alumnado fuera capaz de desarrollar su «espíritu» de manera plena (*ibid.*, p. 93).

En cierta medida, dicho razonamiento se consolidó, ya en la Edad Media europea, en el sistema de estudio de las llamadas *artes liberales*. Teóricamente, estas se impartían atendiendo a una doble clasificación: por un lado, el *Trivium*, que centraba sus esfuerzos en la enseñanza de la gramática a partir del comentario de textos, la retórica y la dialéctica; y, por otro, el *Quadrivium*, que no atendía a las materias «filológicas o formales» sino a las «matemáticas o reales», como la geometría, la aritmética, la astronomía y la música (Martínez San Pedro, 2003, p. 1054). En la práctica, no obstante, en muchas escuelas, sobre todo en las

comunales y en las catedralicias, solo se desarrollaban los contenidos humanísticos, «seguidas del estudio del bestiario, el lapidario y el herbario» (Pulido, 2018, p. 12). El contacto con la cultura árabe, la traducción de sus tratados y la renovación de las fuentes ya existentes supusieron el comienzo del proceso de recuperación de las disciplinas científicas del *Quadrivium* (*ibid.*, p. 15). Este culminó con la llegada del Renacimiento. El redescubrimiento de las culturas clásicas restauró el equilibrio entre ambas ramas de conocimiento, puesto que, para el humanismo del momento, al igual que para las sociedades antiguas, la educación debía velar por la formación integral y completa del sujeto. De este modo, «los *Elementos de geometría* de Euclides formaban parte de las humanidades ni más ni menos que el *Banquete* de Platón» (Vita Proupech, 2004, p. 253).

La crítica del método de Descartes y las aportaciones kantianas en torno a la razón como elemento organizador de la experiencia y del conocimiento supusieron un punto de inflexión a la hora de conceptualizar las Humanidades y de integrarlas en el sistema educativo ilustrado. La Modernidad impuso una auténtica revolución del pensamiento en la que las enseñanzas clásicas tenían ya poca cabida en esta nueva realidad: «La ciencia hacía posible el progreso y los modernos sabían más que los antiguos; por tanto, continuar basándose en Aristóteles en filosofía era tan necio como basarse en Galeno en medicina» (*ibid.*, p. 254). Tiempo después, con la irrupción del positivismo y pragmatismo, la *utilidad* de los saberes humanísticos es cuestionada. La cultura libresca poco impacto puede tener en una sociedad que comienza a industrializarse y erigir el discurso científico como única verdad inquebrantable.

Dicha filosofía utilitarista ha alcanzado, en nuestros tiempos, su máximo exponente, sumiendo a las Humanidades en un punto de no retorno, en una «crisis silenciosa», en palabras de Martha C. Naussbaum (2010, p. 19). La filósofa norteamericana concluye, en su estudio comparativo entre India y Estados Unidos, que los saberes humanos, curadores de los valores democráticos, poca relevancia presentan en un contexto histórico marcado por los modelos de explotación de ascendencia capitalista y neoliberal. El desarrollo extremo, la sobreexplotación de los recursos y, por supuesto, el crecimiento económico son las únicas metas de cualquier nación occidental. Se persiguen, a toda costa, la productividad tangible y la eficacia de la ciencia exacta y de la tecnología,

No importan la distribución de la riqueza ni la igualdad social. No importan las condiciones necesarias para la estabilidad democrática. No importa la calidad de las relaciones de género y de raza. No importan los otros aspectos de la calidad de vida que no están vinculados con el crecimiento económico. (*ibid.*, p. 34)

En el caso de España, la legislación es clara a este respecto y posiciona el conocimiento humano y los valores que de él se decantan como pilares fundamentales del proceso formativo del alumnado. Ello se evidencia, por ejemplo, en la naturaleza obligatoria y en la carga horaria de asignaturas como Lengua Castellana y Literatura, en la configuración de las llamadas *competencias* –muchas de ellas están basadas en principios, formulaciones y contenidos de corte humanístico, tal y como se puede observar en la Competencia Lingüística, dedicada al cuidado y conocimiento de la expresión idiomática, y en la Conciencia y Expresiones Culturales, que vela por fomentar el respeto a otras culturales –, o en los objetivos de etapa prefigurados para la Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Algunos de estos últimos se han concretado en acciones como «afianzar los hábitos de lectura, estudio y disciplina, como condiciones necesarias para el eficaz aprovechamiento del aprendizaje, y como medio de desarrollo personal», «dominar, tanto en su expresión oral como escrita, la lengua castellana y, en su caso, la lengua cooficial de su Comunidad Autónoma» o «conocer y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo, sus antecedentes históricos y los principales factores de su evolución. Participar de forma solidaria en el desarrollo y mejora de su entorno social» (BOE n.º 3, de 3 de enero de 2015).

A pesar de estos intentos institucionales por preservar la vigencia y la dignidad de lo humanístico en el sistema educativo nacional, los resultados han sido muy poco favorables, confirmando, así, el augurio expuesto por Nussbaum en su disertación. Diversos estudios y aproximaciones estadísticas confirman el deterioro progresivo de estas disciplinas. El análisis de Vita Proupech (2004) sobre los datos aportados por el *Dictamen sobre la enseñanza de las humanidades en la enseñanza secundaria* (1998) del Ministerio de Educación y Ciencia ya señalan, a finales del siglo XX, «que las humanidades han perdido peso real en la Educación Secundaria española» (p. 259). En el nuevo milenio, la dinámica se mantiene e, incluso, se agrava: «no hay reforma educativa en la que no tengamos que salir a la palestra para justificar por qué somos necesarios», lamenta Gregorio Rodríguez Herrera (2022), catedrático de Literatura Latina en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, a propósito del devenir de las Humanidades con la nueva reforma educativa. Y es que el estatuto de no obligatoriedad de muchas de las asignaturas humanísticas, como Filosofía, la progresiva pérdida horaria, evidente en materias como Latín y Griego, y la instrumentalización de los saberes, tal y como ocurre en Lengua Castellana y Literatura, son constantes transversales a las últimas modificaciones de la legislación reguladora. Como no podía ser de otra forma, las consecuencias de este proceso se sienten en el estudiantado y en la valoración apreciativa que este realiza de determinados saberes. El trabajo de Corrales et al. (2019), que utiliza como indicador la elección de

modalidad de Bachillerato para captar este tipo de tendencias entre los/as jóvenes, concluye que, en efecto,

«existe una desigualdad en la valoración de los saberes, desigualdad que probablemente influye en el alumnado a la hora de decantarse por una modalidad de estudios concreta y descartar las demás. En esta valoración influyen factores como la utilidad o la aplicación práctica de los saberes». (*ibid.*, p. 133)

Esta última apreciación relacionada con nociones como *utilidad* o *aplicación* resulta crucial para entender el estado actual de las materias humanísticas. La idea de la no practicidad del conocimiento humano y, por tanto, de las asignaturas que se nutren de él radica en la aproximación pedagógica con la que se ha impartido a lo largo del tiempo. Frente a otras disciplinas, las Humanidades «se presentaban tradicionalmente como ciencias que enseñan fenómenos “acabados”», como un conjunto de saberes finito sin impacto en nuestra realidad y cuyo acceso es siempre memorístico (Corrales et al., 2019, p. 139). Como propone el ya citado Vita Proupech (2004), de poco sirve que un/a estudiante lea «el *Edipo Rey* de Sófocles si lo que tiene que hacer es, por ejemplo, buscar los cinco primeros aoristos del texto[...] y no leer la versión completa de la tragedia para ver qué tiene que decirle Sófocles a él» (p. 265).

De esta preocupación por actualizar los enfoques de la enseñanza humanística y por reformular el papel del profesorado en dicho proceso, surgen los diversos objetivos del presente trabajo:

- a. Elaborar una aproximación crítica del Proyecto Educativo del Instituto de Enseñanza Secundaria Teobaldo Power y de la Programación Didáctica de su Departamento de Lengua Castellana y Literatura atendiendo a la legislación vigente.
- b. Proponer una Programación Didáctica de acuerdo con la normativa y con la realidad concreta del centro. Todas las Situaciones de Aprendizaje que la configuran serán diseñadas para el segundo curso de la Enseñanza Secundaria Obligatoria y tienen como principales metas adaptar los contenidos a los intereses y a las diversas sensibilidades del grupo-aula, convertir los contenidos teórico-prácticos en objetos de reflexión tanto colectiva como individual y alentar el pensamiento crítico del alumnado.
- c. Desarrollar una Situación de Aprendizaje, con su correspondiente puesta en práctica en el centro, en la que se enfatice, desde la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, la actualidad de la materia y los beneficios «que el estudio de las culturas y sus productos puede hacer por la calidad de nuestro discurso en nuestra propia cultura y sobre ella» (O'Donnell, 1998, p. 154).

3. MARCO LEGAL APLICADO

De acuerdo con lo propuesto en el apartado anterior, una de las principales preocupaciones del presente trabajo estiba en la necesidad de diseñar y defender una Programación Didáctica adecuada no solo al marco contextual del centro en el que se plantea su puesta en práctica sino, también, a la normativa vigente. El aparato legal que se desplegará a continuación establece el marco regulador en el que se ha gestado dicha propuesta.

a) LEYES EDUCATIVAS

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación ([BOE n.º 106, de 04 de mayo de 2006](#)).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa ([BOE n.º 295, de 10 de diciembre de 2013](#)).
- 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 n.º 340, de 30 de diciembre de 2020](#)).

b) NORMATIVA CURRICULAR

- Real Decreto 1105/2014 de 26 de diciembre por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato ([BOE n.º 3, de 3 de enero de 2015](#)).
- Decreto 315/2015, de 28 de agosto, por el que se establece el currículo básico de la ordenación de la Enseñanza Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias ([BOC n.º 169. Lunes 31 de agosto de 2015](#)).
- 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 n.º 25, de 29 de enero de 2015](#)).
- Decreto 83/2016, de 4 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias ([BOC n.º 136. Viernes 15 de julio de 2016](#)).

c) ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

- Decreto 104/2010, de 29 de julio, por el que se regula la atención a la diversidad del alumnado en el ámbito de la enseñanza no universitaria de Canarias ([BOC n.º 154. Viernes 6 de agosto de 2010](#)).

- Orden de 13 de diciembre de 2010, por la que se regula la atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en la Comunidad Autónoma de Canarias ([BOC n.º 250. Miércoles 22 de diciembre de 2010](#)).
- Decreto 25/2018, de 26 de febrero, por el que se regula la atención a la diversidad en el ámbito de las enseñanzas no universitarias de la Comunidad Autónoma de Canarias ([BOC n.º 46. Martes 6 de marzo de 2018](#)).
- Orden TMA/851/2021, de 23 de julio, por la que se desarrolla el documento técnico de condiciones básicas de accesibilidad y no discriminación para el acceso y la utilización de los espacios públicos urbanizados ([BOE n.º 187, de 6 de agosto de 2021](#)).

d) **NORMATIVA DE ÁMBITO ORGANIZATIVO**

- Decreto 106/2009, de 28 de julio, por el que se regula la función directiva en los centros docentes públicos no universitarios dependientes de la Comunidad Autónoma de Canarias ([BOC n.º 155. Martes 11 de agosto de 2009](#)).
- Decreto 81/2010, de 8 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad Autónoma de Canarias ([BOC n.º 143. Jueves 22 de julio de 2010](#)).
- Resolución de 21 de junio de 2018, por la que se dictan instrucciones de organización y funcionamiento dirigidas a los centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad Autónoma de Canarias para el curso 2018/19 ([BOC n.º 124. Jueves 28 de junio de 2018](#)).
- Resolución de 21 de abril de 2021, por la que se establece el calendario escolar y se dictan instrucciones para la organización y desarrollo de las actividades de comienzo y finalización del curso 2021/2022, para los centros de enseñanzas no universitarias de la Comunidad Autónoma de Canarias ([BOC n.º 87. Jueves 29 de abril de 2021](#)).

e) **ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS**

- Orden de 15 de enero de 2001, por la que se regulan las actividades extraescolares y complementarias en los centros públicos no universitarios de la Comunidad Autónoma de Canarias ([BOC n.º 11. Miércoles 24 de enero de 2001](#)).

f) **OTRA NORMATIVA**

- Ley 1/2010, de 26 de febrero, canaria de igualdad entre mujeres y hombres ([BOE n.º 67, de 18 de marzo de 2010](#)).

4. IES TEOBALDO POWER: IDENTIFICACIÓN, CARACTERÍSTICAS Y CONTEXTO

El entorno escolar en el que los/as educandos/as forjan su personalidad y amplían sus conocimientos resulta ser un elemento de capital importancia para poder gestionar los diversos procesos de enseñanza-aprendizaje y establecer los parámetros en los que ejercer, de manera correcta y eficaz, la labor docente (Dewey, 1998). En el presente apartado, se estudiarán los múltiples componentes que dan carta de naturaleza al contexto del Instituto de Enseñanza Teobaldo Power, o sea, se atenderá a «la disposición y actuación de los agentes educativos en su aspecto material, personal y formal» (Buj Gimeno, 1992, p. 73). De este modo, se ahondará en cuestiones propias del «entorno mediato» e «inmediato» como podrían ser, por un lado, los datos identificativos, la ubicación geográfica, las relaciones con otras instituciones o las infraestructuras del centro y, por otro, la configuración de los hogares o el perfil del alumnado (*ibid.*).

4.1. DATOS DE IDENTIFICACIÓN DEL CENTRO

El Instituto de Enseñanza Secundaria Teobaldo Power, de titularidad pública, se encuentra ubicado en el distrito Salud-La Salle del municipio capitalino de Santa Cruz de Tenerife, más concretamente en la Calle Cándido Luis García Sanjuan, justo enfrente de la Plaza de los Cantos Canarios. Administrativamente, se adscribe al Equipo de Orientación Educativa y Pedagógica de Anaga y al Centro de Profesorado 38706050 de Santa Cruz de Tenerife (Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deporte, s.f. a, *IES Teobaldo Power*).

Existen varias vías por las que poder contactar con dicho centro como podrían ser a través de sus teléfonos oficiales, 922-229148 y 922-229149, su fax, 922-215901, o su correo electrónico, 38006162@gobiernodecanarias.org (*ibid.*).

4.2. OFERTA EDUCATIVA Y SERVICIOS COMPLEMENTARIOS

La oferta educativa del centro es heterogénea. En la actualidad, posee con un número aproximado de 784 estudiantes, es decir, cuenta con 34 grupos, 20 de estos son atribuidos a la Enseñanza Secundaria Obligatoria y 14 a los estudios postobligatorios de Bachillerato (IES Teobaldo Power, 2021e, p. 1). Este último se manifiesta en las cuatro modalidades básicas

estipuladas por la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE): Ciencias de la Salud, Científico-tecnológico, Ciencias Sociales y Humanidades.

Muchos de estos grupos participan de programas especializados como el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE) en todos los niveles obligatorios. En este caso, las llamadas clases *bilingües* presentan una gran variedad de materias impartidas en inglés como, por ejemplo, Ciencias de la Naturaleza, Biología y Geología, Educación Física, Geografía e Historia, Matemáticas, Música, Tecnología y Física y Química. Además, existen medidas específicas de atención y apoyo a la diversidad ya sea a través de iniciativas como el Programa para la Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento (PMAR), implantadas en los cursos de 2.º y 3.º de ESO, o de procederes más específicos que involucran la implicación del Departamento de Orientación con los niveles de primer ciclo, 1.º y 2.º de ESO.

El IES Teobaldo Power promueve y gestiona un amplio abanico de actividades estimulantes para todo su alumnado. Entre las muchas que componen esta oferta se podrían enumerar proyectos como el de Caixa-Proinfancia Radio ECCA, enfocado para personas que requieran refuerzos académicos y no precisen del respaldo económico necesario para ello; las Becas de Inmersión Lingüística que otorga el Cabildo de Tenerife; el Programa Erasmus+ o, también, la coordinación con el Musical IES del Auditorio de Tenerife diseñada para paliar la escasa incidencia de las Artes Escénicas y Musicales en los programas educativos (IES Teobaldo Power, 2018c, p. 14).

Los servicios complementarios que presta el centro se reducen al reparto de desayunos a todas aquellas personas que, por cualquier motivo, no puedan costárselo o muestren alguna dificultad afín. De este modo, el instituto no cuenta ni con servicio de comedor, ni de transporte escolar ni, tampoco, de recogida temprana.

4.3. HORARIO

La institución permanece abierta «de lunes a viernes, de 7:00 h a 15:00h.» (*ibid.*, p. 11). Los martes, no obstante, este horario se amplía hasta las 19:00h. A pesar de la inclusión de horas vespertinas, el horario lectivo se enmarca en un único turno de mañana compuesto por seis clases de 55 minutos y un recreo de media hora que queda comprendido entre las 10:45 y las 11:15h. De este modo, el alumnado asiste de lunes a viernes de 7:50 a 14:00 h. Los programas

de refuerzo anteriormente mencionados, así como otras actividades de naturaleza cultural o deportiva, tienen lugar los martes de 16:00 a 18:00h (*ibid.*).

Si bien es cierto que estas generalidades responden a la dinámica habitual del centro, la aplicación del Protocolo de Prevención ante la COVID-19 generó ligeras modificaciones en el esquema horario. En líneas generales, los cambios se fundamentan en una entrada y salida escalonada por niveles educativos para evitar grandes aglomeraciones en las inmediaciones del instituto, de ahí que determinados grupos se incorporen antes que otros.

4.4. ENTORNO INSTITUCIONAL Y DINÁMICAS RELACIONALES

Como ya se ha podido comprobar, la ubicación geográfica del IES Teobaldo Power se caracteriza por su naturaleza urbana y cosmopolita. Su situación es, cuando menos, singular, puesto que dicho centro colinda con otros tres: el IES Benito Pérez Armas, el IES Andrés Bello y el CIFP Los Gladiolos, consolidándose así un emplazamiento dedicado, por completo, al ámbito educativo. Debido a esta circunstancia, las coordenadas señaladas cuentan con recursos privilegiados en materia de transporte, comunicación, ocio e instrucción como, por ejemplo, la presencia de diversas paradas de guagua con alta conectividad, de una parada de tranvía cercana, del Parque de La Granja y de la Biblioteca Pública del Estado.

Por proximidad y cercanía, al instituto se le adscriben tres colegios de educación infantil y primaria. Estos son el CEIP Salamanca, el CEIP Villa Ascensión y el CEIP San Fernando. Dicha tríada perfila una zona de influencia sumamente amplia que abarca desde Barrio Nuevo y Puente Zurita hasta el Puente Serrador y la Avenida Venezuela, pasando por la Plaza de la Paz y otros reconocidos enclaves de la capital. Las nuevas incorporaciones del IES Teobaldo Power presentan, en proporción, una procedencia dispar. La gran mayoría del alumnado que comienza sus estudios en la Enseñanza Secundaria Obligatoria, «aproximadamente un 40%», se han formado en el CEIP San Fernando (IES Teobaldo Power, 2018c, p. 8). El resto queda repartido entre el CEIP Salamanca, «17%», el CEIP Villa de Ascensión, «13%», los centros concertados de los alrededores, el CEIP Gesta Veinticinco de Julio del Barrio de la Salud y el estudiantado extranjero que se incorpora por vez primera al sistema, «30%» (*ibid.*).

El centro mantiene un diálogo constante con otras instituciones, tanto públicas como privadas, de gran importancia para el devenir de su actividad. Algunas de estas se identifican con entidades de acción local como el equipo de Servicios Sociales del Ayuntamiento de Santa

Cruz de Tenerife, la Concejalía del distrito Salud-La Salle, el Centro de Atención a la Familia, el Coordinador Jefe de Participación Ciudadana de la Policía Nacional o el equipo directivo de los centros aledaños; otras, con organismos de mayor impacto como la Dirección General del Menor o el Cabildo de Santa Cruz de Tenerife. Esta férrea red de apoyo y sustento institucional facilita, por un lado, la labor docente del profesorado y genera, por otro, vías de acceso seguras a una educación pública y de calidad.

4.5. FAMILIAS Y PERFIL DEL ALUMNADO

Las familias –su naturaleza, ordenamiento y relación con el centro–, y el perfil del alumnado son dos componentes fundamentales para comprender las dinámicas presentes en el contexto escolar. En líneas generales, en esta zona se cumplen las tendencias demográficas propuestas para el resto del territorio nacional, es decir, los cambios más significativos con respecto a otras épocas históricas radican en la composición y en la morfología de los núcleos familiares. Atendiendo al primer aspecto, se podrá referir una reducción del tamaño promedio de las familias, puesto que «disminuye el número de familias en las que conviven varias generaciones en una misma vivienda» (Martínez Domínguez et al., 2018, p. 88). Con respecto al segundo asunto, la tipología, se ha de señalar que, si bien es cierto que los hogares más frecuentes «siguen siendo los formados en torno a parejas (30,5% del total)», en la actualidad la noción de *familia* responde a parámetros más amplios y diversos, encontrando, de este modo, entornos monoparentales, homoparentales, entre otros.

Desde un punto de vista socioeconómico, resulta imperativo diferenciar y concretar la zona a la que se haga referencia. Como ya se ha mencionado en anteriores ocasiones, el IES Teobaldo Power acoge a alumnado proveniente de dos distritos capitalinos, La Salud y La Salle. En el primero, un alto porcentaje de los contextos del alumnado se caracterizan por sufrir «algunas dificultades» pecuniarias (IES Teobaldo Power, 2018c, p. 8). El segundo, en cambio, muestra una realidad un poco más desahogada, puesto que las familias de esta zona son «mayoritariamente de clase media, media-baja» (*ibid.*). Ya sean de un punto o de otro, todos los hogares se sustentan a partir de las ganancias obtenidas de sectores de explotación económica secundarios, como la construcción o la industria, y, por supuesto, terciarios como serían el comercio, la hostelería o el transporte.

La diversidad étnica de la que se nutren las inmediaciones del centro es, también, un tema en el que se debe reparar si se quiere tener una aproximación completa e interseccional de la realidad escolar. La migración, tanto europea como de otras regiones hispanohablantes, se erige como un elemento consustancial al contexto del IES Teobaldo Power. En el curso 2017-2018, el centro contaba con «44 alumnos y alumnas de 19 nacionalidades diferentes» entre las que encontramos representación argentina, boliviana, búlgara, venezolana, chilena, colombiana, cubana, francesa, alemana, italiana, paraguaya, senegalesa, etc. (*ibid.*, pp. 9-10). En la actualidad, las cifras han aumentado de un modo considerable. Se puede observar que la tasa de estudiantes nacidos/as fuera de España, «30.33%», es muy superior a la media de la Comunidad Autónoma de Canarias que se halla en un «16.4%» (*ibid.*). Este friso marcadamente plural y multicultural del que disfruta la institución se completa con todo ese estudiantado español con y sin ascendencia migrante directa.

La última prueba de diagnóstica realizada en el curso 2016-2017 a los grupos que se encontraban al término de la Enseñanza Secundaria Obligatoria revelan una serie de datos de gran importancia. La información aportada por dicho informe centra sus esfuerzos en ahondar un poco más en las características como la edad o el sexo de todas aquellas personas que superan la etapa obligatoria en el IES Teobaldo Power. Además de esto, también se pueden observar comparativas porcentuales de aspectos relacionados con la progresión académica de los/as evaluados/as. En la siguiente tabla, se muestran algunos de los resultados más relevantes a la hora de comprender el perfil del alumnado del centro:

Tabla 1. Características del alumnado del IES Teobaldo Power en comparación con el resto de la Comunidad Autónoma de Canarias (IES Teobaldo Power, 2018c, p. 9).

	IES Teobaldo Power	Comunidad Autónoma de Canarias
Mujeres entre el alumnado	54.1 %	50,1%
Idoneidad por edad	70.49%	67,5%
Repetición en Secundaria	17.86%	23,3%
Repetición en Primaria y Secundaria	22.32%	28,6%

4.6. CARACTERÍSTICAS ESTRUCTURALES DEL CENTRO

Amplitud y modernidad resultan ser dos de las características más evidentes y reseñables de las instalaciones que comprenden los límites del Instituto de Enseñanza Secundaria Teobaldo Power. Su infraestructura, construida medio siglo atrás, en 1967, cuenta con un conjunto de espacios de gran calidad. Actualmente, y tras ciertas labores de remodelación y adecuación, se contabilizan 38 aulas ordinarias, 16 departamentos, 3 aulas de informática, 2 canchas deportivas, 2 laboratorios –uno por cada materia científico-experimental, uno para el Departamento de Biología y otro para el Departamento de Física y Química–, 2 salas de profesores, 1 aula de Dibujo, 1 aula de Música, 1 taller de Tecnología, 1 huerto ecológico al cuidado del Departamento de Biología, 1 salón de actos y 1 cafetería de gestión externa al centro .

Todas las estancias y ubicaciones indicadas se distribuyen a lo largo y ancho de cuatro plantas, tal y como se puede observar en los [planos](#). La cancha inferior, el huerto escolar, el departamento y el taller de Tecnología, el Aula Medusa y las aulas específicas de las asignaturas de Inglés y Matemáticas se hallan en el piso -1. En la planta baja, encuentran la cancha superior, las salas de profesores, el laboratorio de Física y Química y dos de las aulas de informática, las llamadas aula Ábaco y Aula 15. Aparte de diversas clases, en el primer piso figuran el laboratorio de Biología y Geología, y las aulas dedicadas a las disciplinas artísticas como son Dibujo y Música. Por último, se puede observar que la planta más alta alberga la biblioteca, el salón de actos y un número elevado de aulas ordinarias. En cada uno de los cuatro niveles se han habilitado zonas concretas con taquillas o casilleros para que el alumnado pueda guardar su material y disponer de él cuando sea necesario.

A esta relación básica de elementos se le ha de hacer una serie de precisiones derivadas, casi todas ellas, del nuevo paradigma educativo que dejó tras su irrupción la pandemia de la COVID-19. Estas muestran implicaciones en varios ámbitos de la rutina escolar, la reestructuración y la redistribución de los espacios. La reducción de la ratio por aula provocó que la gran mayoría de las instalaciones especializadas como los talleres, los laboratorios, las salas de Música y Dibujo e, incluso, la biblioteca cesaran su actividad para convertirse en clases ordinarias y acoger a los nuevos grupos. La redefinición de estas zonas no supuso ninguna alteración grave del funcionamiento del centro, de hecho, confirmó la utilidad de las labores de modernización y digitalización en las que el instituto se había embarcado desde hace ya varios años. Gracias a estas, todas las aulas están equipadas con la tecnología requerida para el

correcto desarrollo de las lecciones, ello implica ordenadores con conexión a Internet, proyectores, altavoces y pizarras de melanina.

Con anterioridad a la situación de alarma sanitaria, las aulas eran asignadas en función de la condición laboral de los/as docentes, es decir, «todo el profesorado con plaza definitiva en el centro dispone de un aula fija» (IES Teobaldo Power, 2018c, p. 12). El resto de la plantilla que no resulten funcionarios se desplaza de un punto a otro del instituto. Los únicos grupos que poseían un emplazamiento permanente, debido a su «mayor dificultad», eran 1.º y 2.º de PMAR en las horas dedicadas a los ámbitos sociolingüístico y científico-tecnológico (*ibid.*). Durante el último curso, 2021-2022, está dinámica de distribución espacial fue radicalmente diferente. Atendiendo al tamaño de los grupos y a la selección de materias optativas realizada, se les asignaba un aula fija en la que cada persona poseía una localización determinada. La única movilidad permitida, si se obvian los recreos¹, radicaba en las optativas o en los desdobles coincidentes en franja horaria, de ahí que grupos como los de 1.º de la ESO sean conjuntos «completamente burbuja» (*ibid.*). Salvo estas excepciones, era el profesorado el que se desplazaba de manera itinerante por todo el centro.

Con todo lo comentado hasta ahora, queda más que evidenciada la versatilidad y la resiliencia de las instalaciones del IES Teobaldo Power. No obstante, existen ciertos aspectos desatendidos –al menos por el momento–, por parte de la Dirección. Algunos de ellos responden a actualizaciones livianas que solo requieren la adecuación de las infraestructuras ya construidas al desarrollo de la rutina del centro, como podría ser el caso del cerramiento de una parte de la cancha principal para paliar la incidencia del sol y las altas temperaturas. Otros, en cambio, se revelan como demandas urgentes para el correcto funcionamiento de la institución. El más sangrante de todos, sin duda, es la «nula» accesibilidad a las inmediaciones escolares:

El centro carece de acceso para sillas de ruedas, ascensores ni montacargas. El centro no está habilitado para motóricos, es cierto, pero tenemos padres en sillas de ruedas y ni siquiera pueden acceder a secretaría o a aulas de tutoría. (IES Teobaldo Power, 2021e, p. 4)

En su compromiso por las necesidades del entorno y en su riguroso seguimiento de la legislación vigente², el IES Teobaldo Power ha convenido en las últimas sesiones de la

¹ Durante los recesos también se aplicaba la dinámica de no contacto entre grupos. Debido a esto, se determinaron zonas concretas del patio para cada nivel.

² Tanto a nivel nacional como a nivel insular, existen un conjunto de leyes, decretos y órdenes que velan por el acceso libre e igualitario de las personas con diversidad funcional. Uno de los ejemplos más recientes es la Orden TMA/851/2021, de 23 de julio, por la que se desarrolla el documento técnico de condiciones básicas de

Comisión de Coordinación Pedagógica del curso 2021-2022 en desarrollar una serie de acciones dirigidas a mejorar y solucionar este tipo de problemáticas (*ibid.*).

4.7. VERTEBRACIÓN ORGANIZATIVA DEL CENTRO

De acuerdo con las concreciones legales del Decreto 81/2010, de 8 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad Autónoma de Canarias, más concretamente en su artículo 10, el fundamento de la estructura organizativa del centro recae, en primera instancia, sobre los órganos de gobiernos, es decir, sobre el equipo directivo y los órganos colegiados (BOC n.º 143 de jueves 22 de julio de 2010).

El equipo directivo del IES Teobaldo Power está compuesto por don Emilio Hernández Guerra, director; por doña Ana M^a Campos Trujillo, vicedirectora; por doña M^a Rosario González Sánchez, jefa de estudios; por doña Elena Cabrera de Olano, jefa de estudios adjunta³; y por don Juan Antonio Henríquez Santana, secretario (IES Teobaldo Power, 2021b, p. 10). Tal y como queda fijado en el Decreto 106/2009, de 28 de julio, por el que se regula la función directiva en los centros docentes públicos no universitarios dependientes de la Comunidad Autónoma de Canarias, las personas titulares de dichos cargos desempeñan una serie de funciones que, en cualquiera de los casos, deben estar guiadas por los valores cívicos y democráticos que vertebran la sociedad española. De entre sus muchas competencias cabe destacar la de «velar por el buen funcionamiento del centro docente público, por la coordinación de los programas de enseñanza y aprendizaje y el desarrollo de la práctica docente del aula», «proponer a la comunidad educativa actuaciones que favorezcan las relaciones entre los distintos colectivos que la integran, mejoren la convivencia en el centro docente público y fomenten un clima escolar» y «fomentar la participación del centro docente público en proyectos europeos, de innovación y desarrollo de la calidad y equidad educativa, en proyectos de formación y de perfeccionamiento de la acción docente del profesorado» (BOC n.º 155 martes 11 de agosto de 2009).

accesibilidad y no discriminación para el acceso y la utilización de los espacios públicos urbanizados que entró en vigor el pasado 2 de febrero de 2022.

³ En condiciones ordinarias, a un centro con las características del IES Teobaldo Power no le correspondería una titularidad como la jefatura de estudios adjunta. No obstante, la multiplicación del número de grupos debido a la reducción de los ratios de estudiantes por aulas, derivada de la situación de alarma sanitaria, exigía la aparición temporal de dicho cargo.

La labor de la dirección se conjuga, como ya se ha indicado con anterioridad, con la de los órganos colegiados dispuestos por la normativa específica del centro. Estos se identifican con el Consejo Escolar y con el Claustro del profesorado.

El primero es definido como «el órgano colegiado de gobierno a través del cual se garantiza la participación de los distintos sectores que constituyen la comunidad educativa» (BOC n.º 143 de jueves 22 de julio de 2010). Se compone de la presencia del director, de la jefa de estudios, del secretario, de un/a representante del Ayuntamiento, de un conjunto de docentes previamente escogidos/as por el Claustro, un número determinado de progenitores o de tutores/as legales y de miembros del estudiantado y, por último, de un/a representante del personal de administración y servicios. El Consejo Escolar actúa, por tanto, como mediador entre las diferentes instancias que envuelven el quehacer educativo: desde cuestiones como la aprobación de presupuestos, normas, proyectos y programaciones hasta el análisis y la valoración «del funcionamiento general del centro docente, la evaluación del rendimiento escolar y los resultados de las evaluaciones internas y externas de las que participe el centro» (*ibid.*).

Por su parte, el Claustro, el segundo de los dos órganos colegiados, resulta de la participación coordinada entre «la persona titular de la dirección del centro» y «la totalidad del profesorado que preste servicio en dicho centro» (*ibid.*). En el IES Teobaldo Power, dicho organismo está formado por 75 profesores/as agrupados en 16 departamentos, tal y como se puede apreciar en la siguiente tabla:

TABLA 2. Información general sobre la distribución del profesorado por departamentos (IES Teobaldo Power, 2021a, pp. 1-2).

Departamento	Número de integrantes	Jefatura del Departamento
Biología y Geología	5	Carmelo M. Lorenzo Rodríguez
Dibujo	3	Francisco J. Moreno Benítez
Economía	2	Eugenia Victoria Costa Sánchez
Educación Física	3	Daniel Barrena Hernández
Filosofía	4	M. ^a Belén Guigou Rodríguez de Vera
Física y Química	4	M. ^a Esther Bacallado
Francés	2	Elisa Pérez Molina
Geografía e Historia	7	M. ^a Ángeles Estévez Estévez

Inglés	9	Ana Elba Ramos Rodríguez
Latín	2	Isabel González Rodríguez
Lengua	9	Rafael J. Díaz Fernández
Matemáticas	11	Carlos J. Rodríguez Feliciano
Música	2	Sandra M. ^a Rodríguez Morales
Orientación	4	Luz M. ^a Pérez García
Religión	1	Mónica Curbelo Rodríguez
Tecnología	6	M. ^a Teresa Martínez Adsuara

Si el Consejo Escolar atendía asuntos relacionados, en su mayoría, con el ámbito administrativo y relacional de la institución, las principales responsabilidades del Claustro estriban en la toma de decisiones relativas a los ámbitos educativo, pedagógico y académico. Consecuentemente, se encargará de la formulación de propuestas para la confección de documentos como el Proyecto Educativo del Centro (PEC), la Programación General Anual (PGA) o las propias «normas de organización y funcionamiento» del instituto, así como el establecimiento de los criterios necesarios para la concreción curricular, de las bases de los proyectos de innovación del centro o la promoción de iniciativas que favorezcan la correcta convivencia y un entorno propicio para el desarrollo de los aprendizajes, entre otras muchas cuestiones más (BOC n.º 143 de jueves 22 de julio de 2010).

Los tres órganos de gobierno citados deben regirse, en todo momento, por una serie de preceptos ético-morales estipulados tanto en el artículo 12 del Decreto 81/2010, de 8 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad Autónoma de Canarias como en la normativa específica del centro que versa sobre las normas de organización y funcionamiento. Los principios de actuación son cinco:

- a) Velar por que la actividad de los centros docentes se desarrolle de acuerdo con los principios constitucionales, por la efectiva realización de los fines de la educación establecidos en las leyes y en las disposiciones vigentes, por el cumplimiento de lo establecido en el proyecto educativo y por la calidad de la enseñanza.
- b) Garantizar, en el ámbito de sus competencias, el ejercicio de los derechos reconocidos al alumnado, al profesorado, a los padres y madres del alumnado y al personal de administración y servicios, y velar por el cumplimiento de los deberes correspondientes. Asimismo, favorecer la participación efectiva de todos los miembros de la comunidad educativa en la vida del centro, en su gestión y en su evaluación, garantizando el ejercicio de su participación democrática.
- c) Favorecer las medidas de equidad que garanticen la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y actúen como

elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales.

d) Fomentar la convivencia de democrática y participativa, favoreciendo medidas y actuaciones que impulsen la prevención y la resolución pacífica de los conflictos, así como el plan de convivencia.

e) Impulsar el uso de las tecnologías de la comunicación y de la información como instrumento de modernización administrativa de los centros y de adaptación e incorporación del alumnado a una sociedad en cambio constante. (BOC n.º 143 de jueves 22 de julio de 2010)

La vertebración organizativa del IES Teobaldo Power se completa con la implicación directa del alumnado a través de la Junta de Delegados/as y del Comité de Ecodelegados/as, de las familias con la Asociación de Madres y Padres del Alumnado (AMPA) y de los órganos de coordinación y orientación docente. Al tratarse de una institución dedicada a la educación secundaria, estos últimos se corresponden con la comisión de coordinación pedagógica, la comisión de actividades complementarias y extraescolares, el Departamento de orientación, los Departamentos de coordinación didáctica, los equipos de ciclo y los equipos docentes de grupo (*ibid.*). De entre todos los citados, cabría resaltar la función de la comisión de coordinación pedagógica, integrada por la dirección, la jefatura de estudios, la coordinación de la comisión de actividades complementarias y extraescolares, la jefatura de los departamentos, la orientación del centro, el profesorado especialista en atención a las necesidades específicas de apoyo educativo y la representación de los distintos ámbitos que forma parte del Departamento de Orientación (*ibid.*). Su compromiso con la gestión, «habitual y permanente», de los asuntos vinculados con «las actuaciones pedagógicas, el desarrollo de los programas educativos y su evaluación» la posicionan, dentro de este panorama organizativo, como una instancia cardinal que aúna las preocupaciones, los esfuerzos y las demandas del resto de órganos (*ibid.*).

4.8. PROYECTO EDUCATIVO DEL CENTRO (PEC)

En su artículo 39, el Decreto 81/2010, de 8 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad Autónoma de Canarias define la noción de ‘Proyecto Educativo de Centro’ como aquel «documento institucional de la comunidad educativa que recoge los principios que fundamentan, dan sentido y orientan las decisiones que generan y vertebran los diferentes proyectos, planes y actividades del centro» (BOC n.º 143 de jueves 22 de julio de 2010). La laxitud y la flexibilidad de estas disposiciones legales permiten a los diferentes órganos de gobierno escolar adaptar la normativa a la realidad concreta de cada institución.

En el caso del Instituto de Enseñanza Secundaria Teobaldo Power, dicho texto excede, tanto por prolijo como por minucioso, cualquier parámetro fijado. De la lectura de sus más de ochenta páginas, se puede extraer una gran cantidad de información que ayuda a delinear un panorama certero y situado acerca de la historia, la circunstancia actual y, también, de los compromisos futuros del centro. Su contenido, por tanto, goza de una gran diversidad: aparte de todos aquellos aspectos de obligada mención, como podrían ser el marco legal que ampara la acción docente o los objetivos pedagógicos, centra sus esfuerzos en establecer una base sociológica capaz de explicar el entorno del que participa; en delimitar la organización general y el funcionamiento rutinario (horario, calendario académico, reuniones de periodicidad fija, oferta educativa, actividades complementarias, servicios para el alumnado, etc.); en aportar una serie de concreciones curriculares y herramientas que facilitan el diálogo centro-familias (competencias clave, criterios para la selección de los materiales y libros de texto, educación en valores desde la transversalidad y las medidas de evaluación, titulación y promoción); en convenir los diferentes indicadores de calidad y el rango de mejora que se pretende conseguir a largo plazo; y, por último, en relacionar todos y cada uno de los planes y protocolos, así como los proyectos de innovación que tienen lugar en su seno. En la presente sección se ahondará en esta última cuestión. Como resulta evidente, no se podrán tratar en su totalidad la amplia gama de proyectos y protocolos mentados en el Proyecto Educativo de Centro⁴. En su lugar, se estudiarán, brevemente, el Plan de Atención a la Diversidad (PAD), Plan de Acción Tutorial (PAT) y el Protocolo de Prevención y Ayuda contra el Acoso Escolar, tres estrategias fundamentales por su naturaleza paradigmática y por el conocimiento que aportan acerca del proceder didáctico y organizativo de un instituto.

El Plan de Atención a la Diversidad está amparado por normativas generales como el Decreto 104/2010, de 29 de julio, por el que se regula la atención a la diversidad del alumnado en el ámbito de la enseñanza no universitaria de Canarias y por artículos específicos de otros textos como los artículos comprendidos entre 71 y el 79 bis de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, el artículo 9 del Real Decreto 1105/2014 de 26 de diciembre por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato y el artículo 7 del Decreto 315/2015, de 28 de agosto, por el que se establece el currículo básico de

⁴ Estos se corresponden con el Plan de Atención a la Diversidad (PAD), Plan de Acción Tutorial y Orientación Profesional (PAT), Plan de Formación del Profesorado, Plan de Convivencia, Protocolo de Prevención y Ayuda contra el Acoso Escolar, Plan de Intervención Coeducativa, Plan de Mejora de la Comunicación Lingüística y Plan de Integración de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (IES Teobaldo Power, 2018c, pp. 3-4).

la ordenación de la Enseñanza Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias. Este armazón jurídico reconoce que el alumnado, en su conjunto, tiene unas «necesidades educativas comunes» e «individuales» y que una parte de este colectivo muestra «necesidades educativas específicas» (IES Teobaldo Power, 2018b, p. 3). Con estas premisas en mente, la única pretensión del Plan de Atención a la Diversidad radica en dar respuesta a dichas necesidades del estudiantado, en elaborar una serie de medidas con el objetivo de «facilitar el acceso al currículum del alumnado en función de sus características y necesidades» (*ibid.*). El IES Teobaldo Power ha convenido iniciativas de carácter organizativo y curricular como, por ejemplo, la aplicación del Programa de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento (PMAR), que integra asignaturas en ámbitos de trabajo, los desdobles de inglés en 3.º y 4.º de ESO, las clases de refuerzo o la enseñanza compartida en grupos de 1.º y 2.º de ESO (*ibid.*, p. 6). Aparte de estas, concretamente en relación al alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE), establecen medidas ordinarias (aquellas que el equipo docente considere pertinentes tomar a medida que avanza en su programación, la asistencia o apoyo en grupos ordinarios por parte del/a especialista en NEAE, etc.) y extraordinarias (adaptaciones curriculares y adaptaciones de acceso a la información, a la comunicación y a la participación) que coadyuvan en el proceso de gestión de la diferencia, una diferencia, por cierto, que no solo atañe a cuestiones de tipo cognitivo o de capacitación, sino también a asuntos vinculados con el género, con la cultural y con las realidades afectivas, relacionales y motivacionales del/a educando/a.

El Plan de Acción Tutorial (PAT) se revela como una perfecta ilustración del esfuerzo coordinado entre el Departamento de Orientación, el equipo directivo, la Comisión de Coordinación Pedagógica (CCP) y el Claustro. Todos estos órganos, a través de la observación directa de las dinámicas propias del aula, realizan propuestas de acción con el fin de potenciar el desarrollo integral de la personalidad de los/as jóvenes, de ofrecerles una guía adecuada en el ámbito personal, académico y vocacional y de incidir en la necesidad de practicar hábitos de vida saludable y en el rechazo a conductas de riesgo como el consumo de drogas, la sobreexposición en redes sociales o la violencia de género (IES Teobaldo Power, 2018a, p. 3). En la praxis, la concreción de esta gran variedad de ideas surgidas de la cooperación, del diálogo y del intercambio de ideas entre distintas esferas emana de las reuniones semanales que el Departamento de Orientación con los/as tutores/as. Gracias a la periodicidad de estos encuentros, es posible llevar a cabo una evaluación constante de los progresos, demandas y sugerencias del alumnado para con este tipo de aproximaciones que pretenden erigirse como

herramientas de apoyo institucional. Las diversas líneas de trabajo abordadas por el Plan de Acción Tutorial promueven, con su aplicación diaria, una cultura de centro fundamentada en valores democráticos en la que el progreso académico-formativo y el crecimiento cívico y moral de las nuevas generaciones se conciben como dos imperativos indispensables para la consecución de objetivos.

El Protocolo de Prevención y Ayuda contra el Acoso Escolar viene regulado por la Resolución de 21 de junio de 2018, por la que se dictan instrucciones de organización y funcionamiento dirigidas a los centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad Autónoma de Canarias para el curso 2018/19. Tal y como dicta la legislación, el texto debe inspirarse, en gran medida, en las actuaciones establecidas en la *Guía para el profesorado. Marco general de actuación ante un posible caso de acoso escolar* (2015) de la Consejería de Educación, Universidades y Sostenibilidad. Dicho protocolo pone a disposición de cualquier docente o familiar una serie de intervenciones pautadas y sistemáticas que pretenden prevenir y gestionar posibles casos de *bullying* aplicando «actuaciones inmediatas» (IES Teobaldo Power, 2019, p. 1). Su puesta en práctica requiere de la superación de cuatro fases: la primera tiene como principal función detectar y concretar los parámetros del presunto hostigamiento, normalmente a través de entrevistas con las personas afectadas; la segunda centra sus esfuerzos en realizar una exhaustiva investigación de la situación actual; la tercera, denominada «fase de intervención: diagnóstico y contención del acoso», ahonda en el entorno de la supuesta víctima, es decir, en el resto de protagonistas, en el grupo-aula para determinar, finalmente, si la alarma está o no justificada; por último, en la cuarta fase, acontece la «toma de decisiones» entre todos/as los/as implicados/as, la dirección del centro y el equipo de gestión de la convivencia (*ibid.*, pp. 2-9). El adecuado cumplimiento de todos estos periodos de acción conllevaría no solo a la resolución del conflicto, sino, también, la restauración del sentimiento de seguridad para todas las partes implicadas.

Como se ha podido corroborar a través del sucinto estudio de los tres planes y protocolos seleccionados, el Proyecto Educativo de Centro del IES Teobaldo Power destaca, por encima de todo, por concebir la redacción de un documento semejante como un medio innovador que emana de un proceso de observación, conocimiento, reflexión y acción. En esta ocasión, la educación y la enseñanza se perfilan «como actividades esencialmente comprometidas con la optimización del sujeto y de los grupos humanos en su dimensión integral, contextual, diacrónica, profesional y esencial» (Medina Rivilla, 1990, p. 628). Cabe concluir, por tanto,

que, más que una herramienta o un texto de consulta, el PEC analizado es un compromiso perpetuo para con su comunidad educativa.

4.9. PROGRAMACIÓN GENERAL ANUAL (PGA)

Del mismo modo que ocurre con el Proyecto Educativo de Centro, la Programación General Anual (PGA) también se gestiona y administra a partir de los preceptos establecidos en el Decreto 81/2010, de 8 de julio. Dicho texto institucional se focaliza en la planificación académica. Cada año se debe elaborar una PGA con el fin de actualizar, concretar y adaptar las directrices del PEC. Debido a ello, su contenido versa sobre «los aspectos relativos a la organización y funcionamiento del centro, incluidos los proyectos, las programaciones didácticas y todos los planes de actuación acordados para el curso» (BOC n.º 143 de jueves 22 de julio de 2010).

Según la legislación vigente, el documento debe reunir asuntos diversos como los datos de la institución, el proceso evaluativo de la propia programación y la información relativa a las cuatro esferas que rigen el desarrollo de la actividad docente, la organizativa, la profesional, la pedagógica y la social. La primera aúna las propuestas de mejora extraídas del curso anterior, la oferta educativa, el calendario escolar, los criterios de la organización espaciotemporal, la gestión de los servicios escolares y, de haberlo, el manual de calidad del centro. La segunda esfera recoge el programa anual para la formación de la plantilla docente y todos aquellos aspectos relacionados con la evaluación y revisión, en caso de ser necesaria, de los procesos de enseñanza del profesorado. La tercera, por su parte, aglutina los criterios pedagógicos para la elaboración de los horarios, la agrupación del estudiantado, las orientaciones necesarias para la aplicación de la educación transversal, la elección de materiales y recursos, las programaciones didácticas y lo convenido en materia de metodologías didácticas, evaluación y promoción del alumnado. Por último, el último ámbito, el social, comprende todas las acciones generadas para la mejora del rendimiento escolar, del plan de convivencia y para la prevención del absentismo escolar y el abandono, así como todo lo relacionado con la participación de la comunidad educativa y las redes de apoyo institucional.

La Programación General Anual para el curso 2021-2022 del IES Teobaldo Power cumple, como era esperable, con cada uno de los citados requisitos. No obstante, dicho documento presenta ciertas mejoras con respecto a los estándares jurídicos. En este caso, no solo se

referencia la actualidad del centro, sino que también se realiza una suerte de genealogía de todo aquello que ya se ha conseguido como, por ejemplo, la consolidación «líneas pedagógicas» o el «notable» avance en «la introducción de las nuevas tecnologías y la digitalización en la práctica docente» a través de plataformas como EVAGD o GSUITE (IES Teobaldo Power, 2021e, p. 3). Además del historial pasado y de las concreciones presentes, en las páginas del PGA figuran cuestiones futuribles. Existen dos claras ilustraciones de este respecto: el plan de contingencia para paliar los efectos de un posible brote de COVID-19 en el centro y los diferentes escenarios – presencial, mixto u online–, a los que puede adaptarse la docencia. Ya sean de un tipo o de otro, todos los contenidos que constan en el PGA se erigen sobre una serie de objetivos generales, trece concretamente, que apuntalan la filosofía docente del centro. En su mayoría, todos gravitan en torno a principios ético-morales de gran calado como la igualdad de oportunidades, la garantía de un desarrollo identitario completo e integral y, por supuesto, el respeto a la otredad sea cual sea su concreción.

4.10. PROYECTOS Y PROGRAMAS ESPECÍFICOS DEL CENTRO

Un rasgo definitorio del Instituto de Enseñanza Secundaria Teobaldo Power es la innovación docente. La necesidad de mejorar las metodologías pedagógicas que determinan los procesos de enseñanza-aprendizaje es canalizada a través de la proliferación de proyectos y programas educativos. Hoy en día el centro dispone de un total de siete iniciativas coordinadas que abarcan todas las áreas de conocimiento.

El Proyecto de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE)⁵ es uno de los principales reclamos del centro. Surge de la necesidad de formar a una ciudadanía con las destrezas académicas necesarias para desarrollarse correctamente dentro del marco europeo. Esta impronta se sustenta sobre seis principios claves como son el fomento y la mejora de la competencia comunicativa en la enseñanza obligatoria, la promoción del aprendizaje de idiomas y de la diversidad lingüísticas, la sensibilización del alumnado de las ventajas de conocer otras lenguas, la participación de la comunidad educativa en intercambios con otros países, la vinculación con proyectos propios de la Unión Europea y la animación a la interdisciplinariedad y el trabajo cooperativo (IES Teobaldo Power, 2018c, p. 53). La adaptación de los estándares de Bruselas comenzó con una experiencia piloto en el curso 2006-

⁵ Es muy común denominar al proyecto por sus siglas en inglés: CLIL, *Content and Language Integrated Learning*.

2007, cuya única pretensión radicaba en «mejorar la competencia oral en lengua inglesa de alumnado y profesorado» (*ibid.*, p. 52). No obstante, los buenos resultados obtenidos lo han posicionado como un proyecto que goza de gran atención y cuidado por parte de la directiva y el Claustro. La evidencia de lo aquí comentado se puede comprar en el aumento progresivo del número de grupos afines a dicho proyecto y de materias integradas en él. Actualmente, se ha conseguido implantar en lengua inglesa las asignaturas de Tecnología, Matemáticas, Educación Física, Ciencias naturales, Ciencias sociales, Música y Física y Química.

El Proyecto Pura Vida y el Programa Hogares Verdes son dos aproximaciones pedagógicas que velan por la educación ambiental del estudiantado. El primero de ellos inserta al IES Teobaldo Power en la Red canaria de Centros Educativos para la Sostenibilidad, «una comunidad de prácticas y de coordinación intercentros que posibilita el trabajo conjunto y el intercambio de experiencias» (*ibid.*, p. 58). A través de la aplicación metodológica de la ecoauditoría –un proceso evaluativo de la calidad ambiental del centro en el que participa toda la comunidad–, se procura elaborar un conjunto de acciones concretas para «trabajar en favor de la sostenibilidad» y motivar «el interés, la curiosidad, la creatividad, el análisis y la reflexión ante los problemas medioambientales» que parten desde el contexto inmediato del aula (*ibid.*). Por su parte, la labor del Programa Hogares Verdes se centra en confeccionar «medidas de mitigación del cambio climático» en los entornos familiares que presenten cierta preocupación ecológica. Sus objetivos principales son la sensibilización del alumnado con respecto a la urgencia climática que acucia al planeta, la proporción de las herramientas formativas necesarias para poder hacer frente a dicha amenaza y la valoración de la importancia de la participación ciudadana en todo este proceso.

En aras de crear una propuesta de innovación educativa coherente y cohesionada, el IES Teobaldo Power promueve la transversalidad en todas sus iniciativas. Así, las sinergias y las interrelaciones entre proyectos como los anteriormente mencionados resulta ser la tónica habitual del centro. El vínculo entre el Proyecto Pura Vida y el Programa Hogares Verdes tiene un correlato en el ámbito humanístico, la tríada compuesta por el Proyecto Fomento del Patrimonio Social, Cultural e Histórico Canario, el Proyecto BIBESCAN y el Proyecto Radio Escolar.

El Proyecto Fomento del Patrimonio Social, Cultural e Histórico Canario, también conocido como Los tesoros del Parque García Sanabria, se basa en la introducción de contenidos propios de la Comunidad Autónoma de Canarias en diferentes materias como Ciencias sociales,

Historia o Geografía. Este planteamiento pretende convertir la educación patrimonial en el eje de todos los aprendizajes y hacer del legado histórico y cultural del archipiélago un recurso didáctico. Tan ardua y compleja empresa requiere de una metodología basada en una perspectiva localista que establezca un punto de referencia para el alumnado, en este caso el Parque García Sanabria, como principal vehículo cognoscitivo. Su pasado, su urbanismo y su arte lo posicionan como un elemento fundamental para enaltecer lo local y concienciar acerca de la conservación de los bienes propios (*ibid.*, p. 62). El enfoque extrínseco que propone este proyecto se complementa en algo grado con la realidad interna del centro a la que atiende el Proyecto de Red de Bibliotecas Escolares de Canarias (BIBESCAN). Este último se nutre de la conceptualización de la biblioteca como «un recurso pedagógico de primer orden» y «un instrumento de apoyo» tanto para los/as educandos/as como para el personal docente (*ibid.*, p. 63). La expectativa de dicho plan es la de fomentar, por un lado, el hábito de la lectura y, por otro, la revalorización del uso del libro como fuente de ocio, formación y reflexión. Ello se materializa en la concreción de actividades que ratifiquen ante la comunidad la importancia de la biblioteca, en el acondicionamiento de dicho espacio con todo lo necesario para que resulte atractivo y confortable y en la integración de todo lo comentado en las dinámicas y rutinas del centro.

El Proyecto de Radio Escolar suple, a su manera, la naturaleza teórica del resto de propuestas. Se inició en el curso 2016-2017 y surgió de la movilización del propio estudiantado que, por aquel entonces, se encontraba en 3.º de ESO. Tras recibir algo de formación al respecto, este grupo comenzó a desarrollar toda la infraestructura que la emisión de Teo-Radio requería. Aparte de potenciar la adquisición y la mejora de las competencias comunicativas y lingüísticas del alumnado, así como su creatividad, uno de las grandes fortalezas de la iniciativa apunta, directamente, a la comunidad educativa. Todos los agentes que la conforman tomaron parte activa de dicha impronta, convirtiéndola en un completo éxito (*ibid.*, p. 65). Algo de similares consecuencias ocurrió con el último de los proyectos que alberga el centro, el Proyecto del Ajedrez como Recurso Educativo. Gracias a la implicación de un grupo determinado de docentes, han sido capaces de descubrirle a los diferentes grupos de la enseñanza obligatoria que el proceso de aprendizaje puede tener, también, un componente lúdico y aplicado.

Con todo lo que se ha indicado en esta breve relación de los diferentes proyectos y programas de los que participa el IES Teobaldo Power no sorprende, en absoluto, que el instituto haya sido galardonado con la Distinción Viera y Clavijo 2021, un honor concedido por «la dedicación y entrega excepcional a la labor docente», la «realización de acciones e

iniciativas extraordinarias que hayan beneficiado al sistema educativo, centros docentes o comunidad educativa» y, por supuesto, por la creación de «proyectos, planes o programas que destaquen por la innovación, buenas prácticas, o la educación en valores» (Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes, 2021).

5. PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA DEL DEPARTAMENTO DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA: ANÁLISIS REFLEXIVO Y VALORACIÓN CRÍTICA

La Programación Didáctica (PD), un texto de capital importancia, se conforma a partir de las resoluciones decantadas del artículo 44 del ya mentado Decreto 81/2010, de 8 de julio. En términos generales, constituye un documento de referencia para el diseño, la planificación y la ejecución de la actividad docente «siguiendo las directrices establecidas por la comisión de coordinación pedagógica, en el marco del proyecto educativo y de la programación general anual» (BOC n.º 143 de jueves 22 de julio de 2010). Por su carácter auxiliar, su confección debe girar en torno a los objetivos, las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación estipulados para cada asignatura (o ámbito) y para cada curso en la que esta se imparta. Su utilidad reside en la organización pedagógica de las experiencias de aprendizaje – en «unidades didácticas, unidades de programación o unidades de trabajo» –, de manera previa a su aplicación en el contexto del aula (*ibid.*). En esencia, podría concluirse que se perfila como una herramienta a través de la cual el profesorado establece «un plan de acción», con una cronología y unos recursos determinados, que posibilita «anticipar, sistematizar, evaluar y revisar los procesos de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación» (Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deporte, s.f.b, p. 3). Es, precisamente, esa impronta revisionista y crítica la que sustenta el presente apartado. En las líneas que siguen, se analizará la Programación Didáctica para el curso 2021-2022 del Departamento de Lengua Castellana y Literatura del Instituto de Enseñanza Secundaria Teobaldo Power, en concreto, aquella dedicada a 2.º de ESO⁶. El estudio se compondrá de una aproximación tripartita en la que se profundizará en asuntos relacionados con la forma del documento, con su contenido y, también, con la puesta en práctica de todo lo predicado en él.

5.1. PARÁMETROS FORMALES

Desde un punto de vista estructural, se ha de mencionar que dicha programación no se encuentra reunida en un único título. En su lugar, se halla dividido en dos textos bien diferenciados, uno corte general y otro de aplicación específica. El primero de ellos reúne, a lo largo de sus más de ochenta páginas, todas las disposiciones relevantes para el desarrollo, en cierta medida descontextualizado, de la actividad docente, es decir, enumera y diserta sobre

⁶ La elección de este curso no es, en absoluto, arbitraria. El autor de este texto desarrolló su periodo de Prácticas Externas impartiendo clases a varios grupos de dicho nivel educativo.

temas como la normativa de referencia, la composición del departamento, las instancias relevantes del Proyecto Educativo del Centro (PEC), los objetivos generales de etapa, las competencias básicas, los contenidos, las metodologías, orientaciones y estrategias didácticas, los criterios de evaluación, la atención de la diversidad, la transversalidad, la relación de la asignatura con los proyectos y programas de la institución, las actividades complementarias y extraescolares, los criterios de calificación, las diferentes medidas que se adaptaría de tener un/a alumno/a con síntomas de COVID-19 y la adaptación de la docencia a los tres posibles escenarios contemplados (presencial, mixto y online) (IES Teobaldo Power, 2021c, pp. 2-3).

En contraposición, el segundo texto, mucho más breve, de unas dieciocho páginas, contextualiza estos asuntos en función de las realidades de los diferentes grupos a los que afecte, en este caso, a un total de cuatro clases: 2.º ESO A, 2.º ESO B, 2.º ESO C y 2.º ESO D. Su estructura responde a una serie de puntos de obligado tratamiento como, por ejemplo, el diagnóstico inicial de las necesidades de aprendizaje, la justificación de la programación, la concreción de los objetivos del curso, los criterios de evaluación y la secuenciación y temporalización de las unidades de programación (IES Teobaldo Power, 2021d, pp. 1-4). A diferencia del primero, de elaboración colectiva y de aprobación consensuada por todos/as los/as miembros del departamento, la autoría de este último recae sobre los/as docentes encargados/as de los cursos señalados, D. José Amaro Carrillo Rodríguez y Dña. Jessica Plasencia Castillo.

5.2. PARÁMETROS TEMÁTICOS

La atenta disección que se ha realizado del formato y de la distribución de la información aporta una vía precisa para poder estudiar los contenidos que sustentan esta Programación Didáctica. De acuerdo con las capitulaciones del Decreto 81/2010, de 8 de julio, la redacción de cualquier programación debe contener nueve aspectos esenciales:

- a) La concreción de los objetivos, de los contenidos y su distribución temporal, de los criterios de evaluación de cada curso y, en su caso, de las competencias básicas y de aquellos aspectos de los criterios de evaluación imprescindibles para valorar el rendimiento escolar y el desarrollo de las competencias básicas.
- b) La metodología didáctica que se va a aplicar que, en el caso de la educación obligatoria, habrá de tener en cuenta la adquisición de las competencias básicas, y los materiales y recursos que se vayan a utilizar.
- c) Las medidas de atención a la diversidad y en su caso las concreciones de las adaptaciones curriculares para el alumnado que la precise.
- d) Las estrategias de trabajo para el tratamiento transversal de la educación en valores.

- e) La concreción en cada área, materia, ámbito o módulo de los planes y programas de contenido pedagógico a desarrollar en el centro.
- f) Las actividades complementarias y extraescolares que se pretenden realizar.
- g) Los procedimientos e instrumentos de evaluación y los criterios de calificación de las evaluaciones, tanto ordinarias como extraordinarias.
- h) Las actividades de refuerzo, y en su caso ampliación, y los planes de recuperación para el alumnado con áreas, materias, módulos o ámbitos no superados.
- i) Procedimientos que permitan valorar el ajuste entre el diseño, el desarrollo y los resultados de la programación didáctica. (BOC n.º 143 de jueves 22 de julio de 2010)

Los paralelismos entre los datos recientemente expuestos y los puntos que componen la estructura organizativa de la programación son más que evidentes. Se puede observar, de manera clara, que se ha realizado una trasposición casi exacta de las exigencias legislativas. El *quid* de la cuestión no estriba, por tanto, en la comprobación pormenorizada del cumplimiento de todos los parámetros regulados en la normativa, sino en la profundidad, eficacia y exactitud con la que estos han sido tratados en la Programación Didáctica.

Un ejemplo claro de lo que se comenta radica en el primer punto del documento, la concreción de los objetivos. Al igual que en otras muchas ocasiones, no existe un tratamiento situado y acorde con las características de los grupos-aulas. Simplemente, se realiza un alegato breve y superficial que, en este caso, responde a un trasvase completo e íntegro de las prescripciones del apartado de «Contribución a los objetivos de etapa» del currículo de Lengua Castellana y Literatura comprendido en el Decreto 83/2016, de 4 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias:

La materia de Lengua Castellana y Literatura contribuye, en la Enseñanza Secundaria Obligatoria y el Bachillerato, a la consecución del objetivo de comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, textos y mensajes complejos en la lengua castellana, para lograr una comunicación efectiva que posibilite al alumnado seguir aprendiendo y participar plenamente en diversidad de contextos de la vida, así como iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura, todo ello orientado a la actividad creadora. (IES Teobaldo Power, 2021d, p. 2)

La falta de especificidad parece erigirse como una característica connatural al texto. Ello se puede comprobar en otros aspectos del mismo como podrían ser la secuenciación de las actividades que componen cada unidad de programación, por completo inexistente: la temporalidad y la secuenciación de dichas unidades, asuntos cruciales para la gestión de los tiempos del proceso de enseñanza-aprendizaje por parte del profesorado y que, aquí adolecen, completamente, de una concreción cronológica certera y adaptada a la realidad del aula; o la

relación de materiales y recursos necesarios para el desempeño de la labor docente que se ve reducida a una vaga y sistemática mención de herramientas como «libro de texto digital, diccionarios, fichas de refuerzo, audiciones y fragmentos de película» (*ibid.*, pp. 17-18). Algo similar se puede observar con el diagnóstico inicial o «punto de partida» (Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deporte, s.f.b, p. 4). El análisis realizado al conjunto de estudiantes del 2.º curso de la Enseñanza Secundaria Obligatoria repite el mismo esquema ya indicado. La lectura de dicho apartado no aporta información relevante que permita, por un lado, conocer la situación actual de los diferentes grupos, así como su caracterización, y, por otro, dar cuenta de «los aprendizajes consolidados» y de las «posibles dificultades de aprendizajes competenciales» (*ibid.*). Salvando el número de estudiantes y alguna precisión más, todos los diagnósticos concluyen de la misma manera: «se evidencian en general dificultades de comprensión y expresión escrita; además, se ha observado que, en general y salvo contadas excepciones, el grupo carece de hábitos de estudio y trabajo diarios» (*ibid.*).

Con las medidas de atención a la diversidad y el tratamiento del alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE), se incurre en algo todavía peor. Por un lado, se repite el procedimiento de calco literal de la legislación reguladora, del artículo 19 del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, para ser más precisos. Por otro, se referencia normativa que carece de efecto alguno en la Comunidad Autónoma de Canarias como resulta ser el Decreto 56/2007, de 24 de mayo, por el que se regula la ordenación y establece el currículo de la Educación Primaria en el Principado de Asturias y el Decreto 74/2007, de 14 de junio, por el que se regula la ordenación y establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en el Principado de Asturias (IES Teobaldo Power, 2021c, p. 56). Aparte de lo comentado, se realiza una escueta mención al Programa de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento (PMAR) extraída del Proyecto Educativo del Centro (PEC) y a la implantación de actividades de refuerzo y ampliación. De nuevo, ninguna actuación que se precise contextualizada:

El IES Teobaldo Power recoge en su PEC para el presente curso escolar las siguientes Medidas de Atención a la diversidad: 1º de PMAR, 2º de PMAR, PosPMAR, alumnado de NEAE, desdobles en algunas asignaturas de 1º y 2º de ESO, etc. El Departamento de Lengua Castellana y Literatura reconoce y contempla la diversidad del alumnado de Educación Secundaria por lo que en el desarrollo de programaciones de curso y programaciones de aula expone y explica medidas - metodologías y componentes- que permiten al profesorado abordar la diversidad en el aula, además de sugerencias de actuación y materiales concretos de apoyo educativo. Para atender a los diferentes ritmos de aprendizaje las programaciones, igualmente, contemplan dicha diversidad mediante actividades de refuerzo y

ampliación, así como información, orientaciones metodológicas, contenidos y recursos que facilitan la tarea del profesor y el apoyo familiar. (*ibid.*, p. 58)

Las lecturas obligatorias, elemento fundamental dentro de la Programación Didáctica de una materia de filiación humanística, son otro punto de discusión. Las defendidas por el Departamento de Lengua Castellana y Literatura del IES Teobaldo Power se corresponden con *Diez negritos* (1939), de Agatha Christie, para el primer trimestre; *Mentira* (2015), de Care Santos, un *thriller* adolescente para el segundo; y, por último, *Eloísa está debajo de un almendro* (1940), de Enrique Jardiel Poncela. Obviando lo resbaladizo que resulta la naturaleza imperativa de la lectura, se ha de establecer que los libros recomendados apenas conectan con los intereses del alumnado, puesto que son piezas complejas y no responden a las necesidades de una juventud contemporánea. Ello dinamita la forja de un «vínculo permanente, productivo y cotidiano entre el individuo/comunidad y la lectura», es decir, desarticula el principio básico de la animación a la lectura (Betancur et al., 1997, p. 11). En muchas ocasiones, la consecuencia directa de este tipo de dinámicas es contraproducente y provoca un alejamiento absoluto del objetivo originario. En lugar, por tanto, de conceptualizar las obras promocionadas por el Departamento como una herramienta nutricia para el desarrollo integral del estudiantado y para satisfacer «el deseo y el interés personal» del mismo, estas son percibidas como un contenido teórico y evaluable al que se le debe prestar la atención justa para superar la asignatura (Pernas Lázaro, 2009, p. 262).

El análisis de esta propuesta bibliográfica pone de manifiesto el vacío, casi absoluto, de escritoras en todas las referencias literarias que se aportan. Las únicas dos autoras reconocidas en toda la Programación Didáctica son las ya mencionadas Agatha Christie y Care Santos. Lejos de esta concreción anómala, ya dentro de la secuenciación de las Situaciones de Aprendizaje, no existe ningún otro nombre de otra mujer creadora. A propósito de la inclusión de figuras femeninas a nivel curricular, Sánchez Martínez (2019) apunta y subraya los peligros que este tipo de aproximaciones pueden suponer para el alumnado:

Cualquier estudiante de secundaria cree que solo existen mujeres escritoras a partir del Renacimiento, con la obra mística de Santa Teresa de Jesús, y que hay pocas y sin excesivo valor literario pues a María de Zayas, cuando se la nombra, no se le suele dar más que unas líneas en el tema del Barroco y no aparecen mujeres hasta el siglo XIX con Rosalía de Castro y Emilia Pardo Bazán. Este panorama crea en el aprendizaje cultural y social del/a adolescente una tergiversación de la realidad que le hace pensar erróneamente que no existen mujeres creadoras, no que no ha habido espacio ni lugar para ellas. (p. 207)

Este olvido, pretendido o no, contraviene ciertos aspectos de la normativa vigente como, por ejemplo, las especificaciones propias del criterio de evaluación número 9 en el que se

específica «la adecuada atención» que deben recibir «las muestras creadas por las escritoras representativas de las distintas épocas» o la base sobre la que se sustentan las Competencias Sociales y Cívicas (CSC), decantada de los preceptos de la Ley 1/2010, de 26 de febrero, canaria de igualdad entre mujeres y hombres, la principal curadora de los «contenidos correspondientes a la aportación y el papel desempeñado por las mujeres en la literatura y, a través de ello, su contribución social e histórica al desarrollo de la humanidad» (BOC n.º 136, de 15 de julio). Ya sea por desconocimiento filológico, por falta de actualización o por cualquier otro motivo afín, lo cierto es que el panorama tan sangrante como desolador que se ha dibujado perpetúa estereotipos y conductas de género poco edificantes y modélicos. De entre todos los puntos de la programación estudiados hasta ahora en la presente revisión crítica, este último se posiciona, sin duda, como uno de los que requieren mayor incidencia y corrección por parte del órgano competente.

El espacio dedicado a la planificación de los contenidos y a la consolidación de las unidades de programación supone una mejoría con respecto a los apartados analizados con anterioridad. A pesar de presentar varias insuficiencias de gran calado en la línea de las ya advertidas, revela algunos aciertos dignos de ser comentados. Se ha de subrayar, por tanto, que se evidencia una selección y una estructura convenientes, apropiadas. Todos los temas responden a las exigencias curriculares relacionadas en el Decreto 83/2016, de 4 de julio, para la asignatura de Lengua Castellana y Literatura. De este modo, el alumnado recibirá instrucción sobre cuestiones diversas como la pluralidad lingüística del territorio nacional, las categorías gramaticales o la literatura, tanto española como universal, propia de la Edad Media. Además, y esta es una de los aspectos más férreos de toda la programación, la estructura seguida atiende a un avance progresivo en cuanto a la complejidad de lo impartido se refiere, es decir, los contenidos se exponen desde lo más básico y esencial, como la tipología sintagmática o las clases de palabras, hasta lo más complejo que, si sigue el ejemplo, se correspondería con las relaciones sintácticas entre sujeto, predicado y complementos (IES Teobaldo Power, 2021*d*, pp. 5-18). Este enfoque favorece la ampliación del conocimiento y la construcción de nuevos significados sobre bases sólidas.

En cierta manera, las conquistas señaladas se diluyen entre las fallas más pronunciadas de la programación. El desarrollo paulatino y ordenado de los saberes queda, por completo, opacado ante la falta de paridad entre los contenidos de los dos ámbitos que conforman la asignatura. De las nueve unidades secuenciadas solo tres de ellas han sido dedicadas al trabajo de los contenidos propios del ámbito literario. Aunque esta realidad pueda argumentarse y defenderse a partir de la estructura de los criterios de evaluación propuestos para la materia –

en los que únicamente existe un criterio, el número 10, responsable de estos temas–, lo cierto es que dicha aproximación genera situaciones de aprendizaje con demasiada carga conceptual difícilmente abarcables tanto para el profesorado como para el estudiantado. La última unidad es una ilustración fehaciente de lo criticado: «Unidad 9. El nacimiento de los géneros literarios. La literatura del s. XV: el prerrenacimiento. La poesía oral: El Romancero. El Romancero canario. La literatura canaria de tradición oral. La lírica culta: los cancioneros. Teatro: *La Celestina*» (*ibid.*, p. 17). La agrupación de los contenidos resulta, por tanto, poco operativa. Esto se deduce no solo de la confección de conjuntos extensos y poco prácticos como ya se ha puntualizado, sino, también, por la ausencia de nexos comunes o interrelaciones entre las diferentes partes que constituyen una unidad didáctica. Por ejemplo, en la unidad cinco, titulada «Bla, bla, bla», se tratan asuntos tan dispares como «la entrevista», «el verbo» y la «monosemia, polisemia y homonimia» (*ibid.*, p. 12). Como se puede comprobar, lo textual se vincula con lo gramatical y lo léxico por pura yuxtaposición, sin ningún hilo conductor que permita al grupo participar de un aprendizaje global y unitario y no compartimentado y fragmentario.

Las cuestiones en torno a las que se ha disertado hasta ahora se caracterizaban por manifestar una profunda necesidad de revisión y perfeccionamiento o por alzarse con alguna tibia victoria realizada con cierto tino. No obstante, en el vasto discurrir de la Programación Didáctica estudiada se pueden encontrar auténticos triunfos en el ámbito pedagógico. El caso más positivo y enriquecedor se halla en las metodologías docentes. En dicho apartado se aborda tanto la filosofía que vertebra todas y cada una de las acciones acometidas como las estrategias y enfoques concretos que se desarrollarán en el aula. El pensamiento que alienta el proceder del profesorado se apoya en las directrices «Marco Común Europeo (MCE) convenientemente adaptadas a la perspectiva de estudio de la lengua y su literatura» (IES Teobaldo Power, 2021c, p. 21). De esta manera, el alumnado es conceptualizado como «agente social», es decir, debe ser conocedor de las herramientas lingüísticas del sistema para poder adaptarse a los diferentes contextos de comunicación e intercambio; como «aprendiente autónomo» capaz de responsabilizarse de su proceso de aprendizaje con la suficiente habilidad «para continuar avanzando en su conocimiento del español más allá del propio currículo y en un proceso que pueda prolongarse a lo largo de toda la vida»; y como un «hablante (inter)cultural» con la destreza necesaria para valorar la cultura propia y ajena, respetando las realidades y experiencias alternativas que se puedan dar en el contexto globalizado de la contemporaneidad (*ibid.*, pp. 22-23).

Esta arquitectura ideológica ampara la proliferación de varias vías de trabajo. La labor del Departamento de Lengua Castellana y Literatura del IES Teobaldo Power da respuesta, a través

de diversas ópticas, a las diferentes formas de aprender. Por la propia naturaleza de la asignatura, el primer enfoque, quizás el más importante en términos de adquisición de conocimientos conceptuales, es el comunicativo y funcional cuya pretensión última radica en profundizar en las destrezas de comunicación oral y escrita. A esta metodología dinámica, activa y contextualizada se le añaden los beneficios del «aprendizaje por tareas, el desarrollo del pensamiento estratégico y el trabajo colaborativo» en aras de consolidar la Competencia Lingüística (CL) y de acomodarla «a los diferentes ámbitos de su vida personal, académica y social» para, así, vincular los saberes apprehendidos con la experiencia del estudiantado (*ibid.*, p. 24). La aplicación combinada de ambos métodos genera saberes significativos que alejan la materia de las recurrentes (y poco eficaces) dinámicas educativas que centran sus esfuerzos en la mera teorización y descripción de los contenidos y se acerca a unas coordenadas más actualizadas que se caracterizan por el impulso de la creatividad y del razonamiento crítico. La versatilidad de la que dotan al estudiantado estas iniciativas basadas en la exposición a nuevos retos y la búsqueda de soluciones imaginativas que se han comentado facilita la labor de innovación docente. Debido a ello, en las horas de Lengua Castellana y Literatura también es posible el «tratamiento de la educación emocional y de los contenidos transversales y valores», así como la «integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación» (TIC) (*ibid.*, p. 26). Esta compilación de fórmulas pedagógicas propuestas para el contexto del IES Teobaldo Power pone de manifiesto el esfuerzo del profesorado por ofrecer una formación de calidad, acomodada a los tiempos actuales y, por supuesto, a las demandas de los/as educandos/as.

5.3. PUESTA EN PRÁCTICA

La experiencia recabada por el creador del presente texto durante su periodo de Prácticas Externas como alumno del Máster en Formación del Profesorado permite reflexionar sobre la dimensión aplicada de todas las figuraciones abstractas recogidas en la Programación Didáctica objeto de este estudio.

De todos los aspectos contemplados en la aproximación crítica realizada, solo tres de ellos merecen un comentario acerca de su puesta en práctica en el centro. El primero de los mencionados se corresponde con la carencia de un hilo conductor que, temáticamente, vehicule el desarrollo de cada Unidad de Programación. Ya se ha advertido, momentos atrás, de la necesidad de aunar contenidos con sentido para poder hacer del aprendizaje un proceso sólido y unificado. Esta propuesta de mejora radica en la observación directa del alumnado. En la realidad del aula, la falta de un argumento cohesionador era una de las principales exigencias

de los diversos grupos de 2.º de ESO. El paso repentino, sin apenas tiempo ni pretexto, de las lecciones sobre los componentes básicos del sintagma nominal a la enseñanza de las últimas tendencias literarias del siglo XV o, incluso, de los mecanismos de formación de palabras resultaba, tanto para unos como para otros, un ejercicio cognitivo extenuante.

La segunda de las observaciones, muy apegada a la anterior, se fundamenta en la selección deficitaria de recursos y materiales. La gran mayoría de las herramientas utilizadas por el equipo docente resulta instrumentalización básica como la pizarra o el libro de texto. De manera excepcional se recurre a otros medios y mecanismos como podrían ser la proyección de piezas audiovisuales o el uso del teléfono móvil. El uso de estas plataformas tecnológicas se perfila como un elemento que acomete contra la rutina establecida. En la mayoría de los casos, la irrupción de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) venía de la mano de una prueba tipo test a través de alguna plataforma como *Kahoot*, *Quizizz* u otra de la misma índole. En menor medida, obedecía a dinámicas de gamificación muy bien recibidas por el estudiantado, puesto que paliaban el tedio generalizado que este mostraba.

Esto que se menciona tiene un impacto tanto en el interés y la implicación del alumnado para con la materia de Lengua Castellana y Literatura como con la aplicación eficiente de las metodologías educativas planteadas en la PD, la tercera y última cuestión que se tratará. La confrontación de los compromisos procedimentales con todos los factores que convergen en una clase los revela como promesas utópicas que, al menos por ahora, distan en demasía de los logros adquiridos durante el curso 2021-2022. Por lo comentado, se puede comprobar que, por ejemplo, la integración de las TIC resulta, cuando menos, una meta a largo plazo que todavía requiere un esfuerzo adicional por parte del cuerpo de docentes. Lo mismo ocurre con los enfoques activos en los que se fomenta un papel protagonista para los/as educandos/as o con el tratamiento de la educación emocional. El apoyo excesivo en el libro de texto y en procederes de carácter unilateralmente expositivos supone un alejamiento total de dicho principio pedagógico. Lo aquí expuesto emana, por un lado, de la observación directa y, por otro, de las declaraciones de los grupos recogidas a través de la acción tutorial y expuestas en las últimas sesiones de la Comisión de Coordinación Pedagógica (CCP). Muchas de estas, con independencia del nivel, apuntan en dos claras direcciones: «que la metodología sea más activa y participativa» y que se diseñen «actividades más motivadoras y de temática más cercana a su realidad» (IES Teobaldo Power, 2021c, p. 10). En definitiva, todos los juicios emitidos en esta extensa disertación se instauran como la base sólida sobre la que se erigirá la Programación Didáctica en sucesivos apartados.

6. PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA ANUAL

El diseño de la Programación Didáctica Anual planteada a continuación responde a tres pretensiones fundamentales. La primera emana del imperativo de cumplir con la normativa vigente. De este modo, el presente documento está en completa consonancia con el artículo 44 del Decreto 81/2010, de 8 de julio, que dictamina su estructura, rasgos y características y, por supuesto, con las estipulaciones enunciadas en el Decreto 83/2016, de 4 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias. La segunda, de raigambre observacional, busca desarrollar una acción docente que, si bien se halle en conjugación con los principios formativos del centro y, también, con los del Departamento de Lengua Castellana y Literatura, supere, palie y potencie todos aquellos aspectos indicados en la disertación crítica anteriormente expuesta. El tercer y último objetivo se corresponde con la necesidad personal de ofrecer una educación contextualizada, contemporánea y adaptada a las nuevas generaciones, una forma dinámica de acercar los contenidos de la materia a la propia experiencia del alumnado.

6.1. DATOS IDENTIFICATIVOS: CENTRO, ASIGNATURA Y NIVEL EDUCATIVO

Tal y como se ha venido advirtiendo a lo largo de este trabajo, la Programación Didáctica expuesta se emplaza en las coordenadas locativas, socioeconómicas y culturales del Instituto de Enseñanza Secundaria Teobaldo Power. Ha sido ideada, en su totalidad, para la asignatura de Lengua Castellana y Literatura impartida en el 2.º curso de la Enseñanza Secundaria Obligatoria de acuerdo con las precisiones legales de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE).

6.2. PUNTO DE PARTIDA

El sustento de toda programación radica en el establecimiento de una serie de metas pedagógicamente acertadas. Resulta imprescindible, por tanto, conocer el estado y la realidad de cada grupo, sus «aprendizajes consolidados» y sus «posibles dificultades de aprendizajes competenciales» (Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deporte, s.f.b, p. 4). Para ello, se deben considerar las conclusiones extraídas de documentos como la memoria de final de curso o las pruebas iniciales. En este caso, se hará acopio del diagnóstico elaborado por la profesora precedente de las dos clases en las que se impartirá dicha programación, 2.º ESO C y 2.º ESO D. Tanto en uno como en otro, se evidencian claras «dificultades de comprensión y

expresión escrita», una carencia absoluta de «hábitos de estudio y trabajo diarios» y una notable falta de motivación (IES Teobaldo Power, 2021*d*, p. 1). Aparte de la composición, el número de estudiantes y la inclusión, o no, de discentes repetidores, la principal diferencia entre ambos estriba en el grado de prevalencia de las características y tendencias señaladas: mientras que en 2.º ESO D se manifiestan como un elemento definitorio de todo el grupo, en 2.º ESO C solo se concreta en un conjunto determinado, y reducido, de sujetos.

6.3. CONTEXTUALIZACIÓN

A pesar de las similitudes en materia de adquisición de aprendizajes y crecimiento competencial, cada clase participa de una circunstancia y de unas dinámicas sustancialmente diferentes entre sí⁷. De hecho, sus realidades son antitéticas.

Por un lado, 2.º ESO C se erige como un grupo homogéneo en términos de rendimiento académico y calificación escolar: no figuran quejas ni graves amonestaciones, tampoco incidencias reseñables, sus notas son, *grosso modo*, favorables y satisfactorias y en la práctica docente resulta ser un colectivo armónico que permite el desarrollo de la clase de manera tranquila y sin grandes sobresaltos. No obstante, las relaciones interpersonales entre los/as 24 integrantes que lo conforman distan del clima afectivo y efectivo esperable. Quizás sea por la marcada multiculturalidad del aula o por el elevado número de estudiantes, se desconoce la razón, pero lo cierto es que se observa una interacción discontinua e irregular. De ella se decanta un panorama fragmentado, de naturaleza hermética, en el que apenas hay contacto o comunicación entre los diversos subgrupos. Esta dinámica desemboca, en la gran mayoría de ocasiones, en la existencia de un reducto de individuos que, siguiendo la tipología sociométrica de Coie, Dodge y Coppotelli (1982), son conceptualizados como «rechazados» y/o «ignorados».

Por otro lado, los comentarios del profesorado posicionan a 2.º ESO D como el grupo más disruptivo de todo el nivel. Con tan solo 15 educandos/as, dos de ellos repetidores, la clase aglutina una gran cantidad de incidencias debido al escaso respeto a las normas que demuestra, llegando incluso a contar con alguna alumna expulsada. Este ambiente no favorece, en absoluto, al estudiantado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE), en concreto dos alumnos con Trastorno de Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH), y con Necesidades Educativas Especiales (NEE), un discente con Trastorno del Espectro Autista (TEA), que en él

⁷ Las apreciaciones expuestas en este apartado se basan en la experiencia como docente que el creador de este texto tuvo durante el trascurso sus Prácticas Externas.

se integran. La naturaleza de dicho grupo, en exceso dinámica y conflictiva, imposibilita los aprendizajes y dificulta, sobre manera, la práctica docente. Sin embargo, se aprecia una gran unidad, una cultura de aula cohesionada en la que todos/as los/as participantes se encuentran integrados/as. Gozan de camaradería, compañerismo y de auténticas relaciones de amistad.

En gran medida, las conductas descritas deben ser interpretadas y valoradas como una consecuencia inherente al nuevo paradigma social impuesto tras la pandemia por COVID-19. Huelga decir que las últimas generaciones han experimentado el paso de la Educación Primaria a la Educación Secundaria de manera telemática y bajo un contexto de alarma sanitaria. Resulta lógico, por tanto, que se aprecien acusadas problemáticas vinculadas con lo relacional y el rendimiento.

6.4. JUSTIFICACIÓN DE LA PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA

A través de la Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa, la Consejería de Educación y Universidades dispone una serie de pautas recogidas en *Orientaciones para la elaboración de la Programación Didáctica* (s.f.b) para uso del profesorado. Amparada por el marco de referencia del Decreto 81/2010, de 8 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad Autónoma de Canarias, esta suerte de guía ofrece una estructura útil y precisa que permite diseñar, organizar y sistematizar de manera coherente la acción docente. Así, el siguiente apartado, que toma en consideración dicho ejemplo, enunciará, «en líneas generales y en términos de enseñanza», «las decisiones pedagógicas y las prioridades a abordar con el alumnado, relacionadas con las orientaciones metodológicas», así como las medidas «para el tratamiento inclusivo de la diversidad», las posibles adaptaciones curriculares y «las líneas estratégicas para establecer las medidas de refuerzo, ampliación y recuperación» (p. 5).

Las indicaciones recogidas en lo sucesivo también se encuentran respaldadas por los documentos institucionales del IES Teobaldo Power. Desde la concreción del proceder pedagógico hasta el diseño pormenorizado de las Situaciones de Aprendizaje, todo se halla en perfecta consonancia con los valores del centro y con la normativa reguladora expuesta en el Proyecto Educativo del Centro (PEC) y en la Programación General Anual (PGA), culminando, de este modo, con un arduo y consciente proceso de investigación en torno al ejercicio de la docencia.

6.4.1. METODOLOGÍA DIDÁCTICA: PRINCIPIOS, MODELOS Y ESTRATEGIAS EDUCATIVAS

Enunciar y ahondar en los fundamentos filosófico que amparan la actividad docente es el germen de toda Programación Didáctica. En la presente, por ejemplo, se plantea una dirección clara. Su principio motriz entraña una noción particular de lo educativo que, en gran parte, asimila las bases teóricas del denominado modelo escolar «dialogante» o «interestructurante» defendido por Louis Not (1992). Siguiendo los presupuestos del pensador francés, la propuesta que aquí se expone asume la necesidad de promocionar la «formación en segunda persona», un intento de dar una respuesta equilibrada y contemporánea al debate dialéctico existente entre los enfoques corte paidocentrista, focalizados en la libertad del discente, y las perspectivas magistrocentristas en las que solo se contempla la autoridad del/a educador/a (*ibid.*). En este sentido, se trata de superar esquemas metodológicos basados o bien en enseñanzas no directivas, «formación en primera persona» de acuerdo con la terminología notiana, o bien en el carácter pasivo del alumnado, identificado con un referente externo, con una tercera persona –para seguir con la analogía–, cuya única habilidad es la de aglutinar todo el contenido impartido. Este modelo sintético recupera, auténticamente, la naturaleza bifocal del proceso de enseñanza-aprendizaje, reconociendo, a un tiempo, a un sujeto aprehendiente activo, complejo y situado y, también, la esencialidad de agentes capaces de mediar y regular la adquisición de nuevos conocimientos y aptitudes. Entre ambas instancias, existe una comunicación abierta y asertiva, un diálogo en el que la otredad está siempre en constante definición y negociación.

El acercamiento conciliador de la aproximación interestructurante vela por el desarrollo integral de «las diversas dimensiones humanas», o sea, fomenta un crecimiento «cognitivo, afectivo y práctico» y persigue la creación de un/a individuo/a que, aparte de progresar en el ámbito académico, «se sensibilice socialmente y se sienta responsable de su proyecto de vida» tanto personal como colectivo (Zubiría, 2002, pp. 196-197). Se podría concluir, por tanto, que el núcleo de esta corriente de pensamiento se basa en la oferta de un aprendizaje rehumanizado y empeñado en el desarrollo de personas completas y autónomas.

Las abstracciones utópicas que se han esbozado requieren de una arquitectura pedagógica férrea para poder ser aplicadas en el contexto del aula. En este caso, la sujeción proviene de la acción conjugada de las aportaciones de la Neurodidáctica, las aproximaciones constructivistas de corte cognitivo, las ocurrencias de la Psicología de la Educación y, por supuesto, de la Educación Emocional.

La Neurodidáctica, resultado del hermanamiento evidente entre la Neurociencia y la Didáctica, se perfila como un extenso marco teórico-práctico capaz de explicar de manera veraz y sólida todos los mecanismos que operan en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El acople de los avances psicobiológicos a los quehaceres docentes aumenta la comprensión del hecho educativo en su amplio espectro y permite enunciar estrategias específicas para desarrollar con acierto y tino cuestiones relacionadas con el procesamiento de la información y su posterior recuperación, los sistemas de memorias, la motivación, el vínculo entre afectividad y aprendizaje o la semántica de los espacios y la utilización de recursos apropiados (Nieto Gil, 2011, pp. 27-28).

Las aportaciones neurocientíficas reafirman el valor de teorías de la cognición como el constructivismo, aquí defendida y aplicada. Básicamente, la tendencia constructivista se erige sobre dos principios básicos: el primero se corresponde con la identificación del individuo no como «mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas» sino como un ente complejo que surge de una interacción compleja entre el medio natural, social e íntimo; y el segundo afirma que dada esa imbricación de factores el conocimiento es una construcción paulatina del ser humano (Carretero, 1993, p. 22). Estas ideas capitales nacen de la complementariedad de diversas teorías. En el desarrollo de dicha perspectiva, la contundencia de los trabajos de J. Piaget resultan imprescindibles. Su descripción de la inteligencia como un proceso evolutivo basado en la asimilación, acomodación y/o equilibración de los diferentes esquemas mentales⁸ resulta de capital importancia para saber cómo generar esos conflictos cognitivos necesarios para el avance madurativo del estudiantado (Piaget, 1998, pp. 6-47). Los postulados piagetianos requieren de ciertos reajustes que contemplen, también, la ineludible vinculación entre los componentes biológicos y los aspectos conformantes de la cultura y la necesidad de incluir una figura que potencie el alcance de los aprendizajes, genere significatividades lógicas y psicológicas en los contenidos y medie y organice a lo largo de todo el proceso. Es, por ello, por lo que casi de manera axiomática siempre se suelen solapar estos saberes con los promulgados por personalidades como Lev S. Vygotski, David P. Ausubel, Jerome Bruner y J. Novak (Nieto Gil, 2011, pp. 344-345).

La Programación Didáctica Anual aquí concretada se emplaza en la intersección de todas las corrientes psicopedagógicas descritas y acepta, se apropia y materializa sus preceptos para consolidar una visión de la Educación muy específica que intenta responder al interrogante

⁸ La noción de ‘esquema’ elaborada por psicólogo suizo se define, *grosso modo*, como un «modo de organización cognitiva de la asimilación de objetos externos», es decir, como una unidad abstracta que permite la distribución ordenada del conocimiento (Nieto Gil, 2011, p. 346).

lanzado por A. Luchins y E. Luchins (1970): «¿Qué se puede hacer para ayudar a las personas creativas cuando se enfrentan a los problemas?» (Mayer, 2004, p. 12). De esta honda cuestión, surge la preocupación por acercar al alumnado los contenidos curriculares de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura a partir del reconocimiento de sus necesidades, centros de interés y contexto. Este enfoque situado permite el diseño de actividades y dinámicas que interpelen, individual o colectivamente, a los/as discentes. Gracias a los nexos de unión entre su propia experiencia y los nuevos saberes impartidos, se puede propiciar la transferencia cognitiva requerida para forjar aprendizajes duraderos, útiles, competenciales y significativos. La misión del profesorado encargado de esta programación estriba, por tanto, en proporcionar experiencias formativas «que permitan al aprendiz utilizar eficazmente lo que ha aprendido cuando afronte un nuevo problema» (*ibid.*, p. 7). Si bien estos retos serán de naturaleza variada para atender a todas las dimensiones humanas de los/as educandos/as, lo cierto es que se hará especial hincapié en el tratamiento y la gestión de las emociones, una de las facetas más olvidadas dentro del sistema educativo nacional. El apremio por preponderar este tipo de enfoques se funda en la gran utilidad que presentan las emociones, ya que sus funciones abarcan desde facilitar la adaptación al entorno hasta proporcionar información útil del mismo, pasando por la elaboración de respuestas rápidas e intuitivas, el favorecimiento de la comunicación con los demás, la instauración de un clima afectivo en el aula y la mejora del aprendizaje y de la creatividad (Viso Alonso, 2020, pp. 36-39). Como se puede apreciar, las premisas que se han esgrimido concuerdan, por un lado, con las coordenadas iniciales de los grupos estudiados y, por otro, con la intención del educador, autor de esta programación, de generar las condiciones justas para formar personas íntegras, ciudadanas de un mundo globalizado y democrático.

Todo lo enunciado demanda mayor determinación. Para ello, es imprescindible recurrir a una metodología didáctica concreta. Esta es definida en el artículo 2 del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato como «el conjunto de estrategias, procedimientos y acciones organizadas y planificadas por el profesorado, de manera consciente y reflexiva, con la finalidad de posibilitar el aprendizaje del alumnado y el logro de los objetivos planteados» (BOE núm. 3, de 03 de enero de 2015). En este sentido, las prefiguraciones filosófico-teóricas comentadas encuentran un correlato práctico en todas las estrategias que, a continuación, se proponen. En este sentido, se combinarán tácticas de carácter «específico» e «interactivas» (Quintero Ruiz, 2015, p. 1). En lo que respecta a las primeras, se ha de decir que se emplearán aquellas asociadas con el enfoque de los centros de interés –promovido por Decroly (1901)–, que favorecen «la espontaneidad y la creatividad del niño», la atención personalizada del

discente y la ordenación coherente y temática de los contenidos; el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en el que la presentación de desafíos al estudiantado «es el punto de partida para la adquisición e integración de los nuevos conocimientos», promoviendo, de este modo, la reflexión en torno a los saberes específicos de la asignatura; y con el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), similar al anterior, pero con una estructura pautada en pequeñas tareas de resolución, mayoritariamente, cooperativa e inclusiva (*ibid.*, pp. 3-12). En el caso de la óptica interactiva, se recurrirá al Aprendizaje Cooperativo y Colaborativo que motiva, entre otras cosas, la «formación de grupos», la «interdependencia positiva» y la «responsabilidad individual» y al fomento del «pensamiento eficaz» a partir de la implementación de rutinas y hábitos de pensamiento que posibiliten un razonamiento productivo, eficaz y meditado (*ibid.*, pp. 13-24).

Estas fórmulas se encuentran al servicio de métodos de enseñanza de filiación diversa. De la familia de los modelos de procesamiento de la información, se seleccionarán los emparentados con la investigación guiada (INVG), cuya pretensión es que «el alumnado adquiera autonomía para la búsqueda de información, de forma sistemática y crítica, en diferentes fuentes»; con el modelo de formación de conceptos (FORC), que aboga por establecer similitudes y equivalencias entre realidades diferentes; con el modelo memorístico (MEM), dirigido al almacenamiento directo de saberes; y con el modelo sinéctico (SINE), ideal para trabajar la creatividad y la resolución de problemas a través de metáforas y analogías que generen cierto extrañamiento o cercanía con los contenidos (Alcalá Velasco, s.f., pp. 6-11). Además, se aplicarán los modelos expositivo (EXPO), inductivo (INDU) y de organizadores previos (ORGP), que se basa en difusión de «materiales o información de tipo introductorio y contextual que se presentan antes de la lección [...] con el propósito de crear en el alumnado una estructura de conocimiento que permita la asimilación de información nueva» (*ibid.*, p. 20). Las aproximaciones de corte social se rescatarán en su totalidad: desde la investigación grupal (IGRU) y el modelo jurisprudencial (JURI) hasta el juego de roles (JROL), muy apropiado para fortalecer conceptos como la empatía o el respeto a la otredad, dada la dinámica de la adopción de papeles de acuerdo a situaciones interactivas. Por último, se recurrirá al modelo de enseñanza directiva (EDIR), de raigambre conductual, que resulta eficiente en circunstancia en las que se requiera un modelo de referencia, y al modelo personal de enseñanza no directiva (ENDIR), focalizado en las cualidades personales de cada uno/a de los integrantes del grupo y en su progreso emocional en términos de gestión y control.

La extensa y prolija relación metodológica que se ha realizado da buena cuenta de la gran preocupación que supone para el docente el ejercicio adecuado de su labor. Esta debe

comprenderse no como una propuesta cerrada, estática y monolítica sino como una suerte de guía abierta y permeable a cualquier modificación que la realidad del aula requiera. Al fin y al cabo, es el aprendizaje el que modula la enseñanza y no al revés.

6.4.2. TIPOS DE AGRUPAMIENTOS

La tipología de los agrupamientos llevados a cabo durante la realización de las diferentes actividades propuestas en las Situaciones de Aprendizaje es múltiple. Se aplicarán, por tanto, dinámicas propias del trabajo individual (TIND), trabajo en parejas (TPAR), así como se configurarán pequeños grupos (PGRU), grupos de expertos y expertas (GEXP) y grupos heterogéneos (GHET). Aparte de dichas especificaciones, también se aboga por un proceso de construcción colectiva del conocimiento que apele al gran grupo (GGRU).

Este enfoque múltiple demuestra la coherencia y el compromiso manifiesto de esta Programación Didáctica para con la metodología que la sustenta. La elección de prácticas pedagógicas pertenecientes, por ejemplo, a la familia de los modelos de procesamiento de la información o de los modelos sociales requiere una dinámica distributiva compleja y adaptada a cada contexto de trabajo. Además, la mixtura de procederes planteada genera un gran número de escenarios de interacción únicos en los que el alumnado tiene la oportunidad de crear nuevos vínculos socioafectivos con sus iguales en un entorno seguro y tutelado. Con estas estrategias, se pretende fomentar, dentro del aula, actitudes cívicas, valores democráticos, la adquisición de herramientas de sociabilización necesarias para entablar relaciones sanas con independencia de su naturaleza y, sobre todo, paliar la delicada situación de exclusión que varios/as discentes padecían, tal y como se ha hecho constar en anteriores apartados.

6.4.3. USO Y ORGANIZACIÓN DE LOS ESPACIOS

En líneas generales, el enclave principal para el desarrollo cotidiano de las clases será el aula asignada a cada uno de los grupos indicados. Lejos de cualquier pretensión personal del docente implicado, esta medida se decanta del Protocolo de contingencia ante la COVID-19 expuesto en la Programación General Anual (PGA). En él se estipula que, para el escenario de docencia presencial, se deben mantener una serie de medidas higiénico-sanitarias generales, como el «mantenimiento de la distancia de seguridad» o la «higiene estricta de manos», y específicas, como el evitar aglomeraciones en las zonas comunes debido al trasiego del estudiantado o la asignación permanente e intransferible de los pupitres (IES Teobaldo Power,

2021f, pp. 1-11). Además, contar con espacios especializados como podrían ser la biblioteca resulta, por completo, imposible, puesto que, como ya se ha comentado en anteriores apartados, todos estos puntos han sido reconvertidos en aulas ordinarias. No obstante, gracias a la labor de digitalización del IES Teobaldo Power, estas limitaciones locativas no suponen una gran pérdida en términos de equipamiento y recursos.

En aras de romper la monotonía y dinamizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, se propone la resignificación de algunas infraestructuras del centro que se encuentran al aire libre y cumplan con los parámetros óptimos de ventilación e higiene como, por ejemplo, las gradas del patio del recreo –un decorado propicio para, quizás, llevar a cabo algún ejercicio de escritura creativa–, o el huerto del centro, idóneo para reflexionar sobre los contenidos de la asignatura como la tematización de la naturaleza domesticada en la poesía andalusí, la atenta observación al medio profesada por Alfonso X El Sabio o, incluso, los diversos encuentros de Calisto y Melibea en *La Celestina*.

6.4.4. RECURSOS Y MATERIALES DIDÁCTICOS

Al igual que el proceder metodológico, la morfología de los agrupamientos y la gestión espacial, los recursos didácticos preconcebidos para esta Programación Didáctica presentan como denominador común su naturaleza híbrida. La no uniformidad de estos elementos es, por completo, intencionada y se revela como una medida de dinamización y motivación desde lo material. De este modo, se contempla el uso de libros de texto, de lectura y de consulta especializada, de diccionarios y de otros documentos impresos como revistas, fotocopias con actividades propias, guías de trabajo y antologías creadas por el profesorado. Evidentemente, a estos elementos físicos se le deben adicionar todos aquellos componentes digitales y audiovisuales, es decir, infografías, presentaciones, juegos y cuestionarios online, imágenes, visionado de vídeos y películas, entre otros. Siendo conscientes de las características de la contemporaneidad en la que se idea esta propuesta, esta última prevalecerá sobre la primera y, además, se potenciará a través de una estilización estética de todos los productos que se muestren. Dicha preocupación por el formato reside en el hecho de que «nunca antes en la historia las imágenes habían sido tan relevantes para la compilación y distribución del conocimiento» (Macaya Ruiz, 2022, p. 501).

Todo esto requiere una infraestructura ambivalente, analógica e informatizada a un tiempo, en la que se pueda contar tanto con soportes tradicionales (como la pizarra de acero

vitrificado que se encuentra en todas las aulas del centro o material de papelería) como con equipos tecnológicos (ordenadores, tabletas, proyector y altavoces) dotados de conexión remota a internet o a redes locales.

6.4.5. TIPOLOGÍA DE LAS ACTIVIDADES PLANTEADAS

En esta Programación Didáctica, las actividades son entendidas como acciones concretas focalizadas en el desarrollo de las Situaciones de Aprendizaje que la conforman, como un medio para alcanzar la consecución de los objetivos pedagógicos. En este sentido, cabe realizar una doble taxonomía que atiende a dos parámetros básicos: la naturaleza de la actividad y su finalidad.

Con respecto al primer elemento, se proponen un compendio de tareas sumamente heterogéneo. Se cuentan, por tanto, con actividades de observación, de «lápiz y papel», experienciales y de resolución de ejercicios (Fernández González et al., 2002, p. 48). Los enfoques metodológicos aplicados requieren, también, de la realización de lecturas, juegos educativos, informes y memorias, planteamiento y análisis de problemas, debates, puestas en común, exposiciones, pruebas escritas, búsquedas bibliográficas, grabación y visionado de archivos audiovisuales y clases magistrales. En el proceso de secuenciación, esta amplia tipología que se ha referido se clasifica de acuerdo con el cometido de cada labor. Así, se pueden observar actividades de iniciación, también denominadas de presentación, que «se utilizan para situar al alumno en el problema, relacionar el problema con lo que ya sabe y, a menudo, para sacar a relucir su visión del mismo»; actividades de desarrollo (o exploración), orientadas «a la recopilación de información significativa, de manera que permita a los alumnos formarse una imagen del problema contrastable con su posición inicial»; actividades de acabado que se basan en la «construcción, por parte del alumno, de la nueva imagen del problema que se busca» a partir de la inclusión de contenidos, procedimientos, actitudes y destrezas; de evaluación, aquellas que permiten comprobar el progreso realizado «para, en su caso, corregir y reorientar el aprendizaje»; y actividades de refuerzo y/o de profundización (*ibid.*, pp. 49-50).

Lo descrito responde a una dinámica educativa centrada en la práctica docente dentro del centro. No obstante, existen otro conjunto de actividades, las complementarias, que también merecen cierta atención por el dinamismo que insuflan al proceso de enseñanza-aprendizaje. A tenor de lo articulado en la Orden de 15 de enero de 2001, por la que se regulan las actividades extraescolares y complementarias en los centros públicos no universitarios de la Comunidad Autónoma de Canarias, las clases estandarizadas se verán complementadas con «con otras

actividades fuera del aula, que utilicen recursos extraordinarios, y actividades no lectivas, que desarrollen aspectos no incluidos en los currículos» (BOC n.º 11, de 24 de enero). Aunque serán los recursos y el ritmo de trabajo del centro los que, finalmente, dictaminen la realización o no de esta propuesta, la presente Programación Didáctica plantea un total de 5 actividades complementarias:

- *Ciclo de encuentros con jóvenes escritores/as canarios/as.* La literatura actual escrita en Canarias goza, aparte de gran calidad estética, de una autoría juvenil. La publicación de *Panza de burro* (2020), de la tinerfeña Andrea Abreu, suscitó el interés de los medios de comunicación nacionales y de los grupos editoriales más punteros por las escrituras isleñas, visibilizando, así, el trabajo de otros/as creadores/as del Archipiélago. Unificando todos estos factores, se propone la visita trimestral de uno/a de estos/as escritores/as. Las charlas formativas, que profundizarán en la intersección entre juventud, creación literaria e insularidad desde una perspectiva adaptada al auditorio, se realizarán en el salón de actos del instituto. En principio, se cuenta con la participación de Ale Coello Hernández, ganadora del Premio Nuevas Escrituras Canarias con la obra dramática titulada *¿Y qué esperabas?* (2020) y Aida González Rossi, escritora de *Pueblo yo* (2020). Con posterioridad, se realizará un debate colectivo y evaluable sobre alguno de los temas tratados en las conferencias.
- *Club de lectura.* Esta iniciativa tiene como objetivo principal fomentar los hábitos de lectura, el acercamiento a la literatura en todas sus formas, el gusto por la palabra y el disfrute personal de la ficción. Su celebración será mensual. Se llevará a cabo a modo de coloquios guiados en los que el alumnado intercambiará opiniones acerca de diferentes textos que el docente proporcionará con antelación a través del *Google Classroom* de la asignatura. Este planteamiento se aplicará, una vez en cada trimestre, para evaluar las lecturas recomendadas por el departamento. Mayoritariamente, se desarrollará en el aula de clase; sin embargo, en alguna ocasión se puede solicitar la salida del centro al Parque La Granja que se encuentra en las cercanías del instituto, un espacio natural idóneo para la consecución de la meta prevista.
- *Día de las Letras Canarias, 21 de febrero.* Con motivo del día dedicado a la producción literaria escrita en Canarias, se celebrarán diversas actividades relacionadas con la personalidad escogida. Las dinámicas propuestas combinarán manualidades, creación de textos y la lectura o recital de algunas composiciones del/a autor/a seleccionado/a. Sería

conveniente elaborar una estrategia coordinada de actuación conjunta entre el Departamento de Lengua Castellana y Literatura y el Departamento de Dibujo.

- *Día Internacional del Libro, 23 de abril.* La celebración de esta efeméride resulta casi de obligado cumplimiento para el profesorado de Lengua Castellana y Literatura. De este modo, se plantea una iniciativa, directamente conectada con los centros de interés de los/as escolares, que pretende reivindicar la diversidad de soportes y formatos en los se manifiesta lo literario. Por ello, se llevará a cabo un taller divulgativo de introducción al manga, al cómic y a la novela gráfica. Se contará con especialistas en el ámbito como, por ejemplo, los dueños de *Comics y Mazmorras* o *Comicsería*, dos emplazamientos locales dedicados a la difusión del arte de la viñeta. Esta actividad irá acompañada con otras propuestas departamentales.
- *Día Internacional contra la Homofobia, la Transfobia y la Bifobia, 17 de mayo.* Se propone la puesta en práctica de un taller educativo a cargo de los/as miembros del Equipo para la Recuperación de la Memoria Histórica de la Disidencia Sexual y de Género en Canarias. Este grupo de expertos/as dirigirá una serie de dinámicas interactivas y pedagógicas para sensibilizar al alumnado acerca de estas cuestiones. Destaca, por encima de todas las actividades ideadas, la resolución de dudas vinculadas con la sexualidad y la identidad de género que presenten los/as educandos/as. Ello se realizará de manera anónima a través, seguramente, de un cuestionario online.

Independientemente de su resultado práctico y desenlace, el planteamiento originario de todas las actividades descritas persigue el cumplimiento de los cuatro criterios básicos propuestos por Esteve Zarazaga (2010) para considerar a un hecho como educativo. En todo momento, se procederá a la presentación de «contenidos moralmente irreprochables», respetuosos para con «la dignidad y la libertad de la persona que aprende» y que, de manera balanceada, permita el avance cognoscitivo del estudiantado (pp. 19-53). La lógica que subyace a dicha argumentación pretende ofrecer a los/as discentes un amplio horizonte de posibilidades de trabajo que sea accesible para la totalidad del grupo, motivador y consciente de las diferentes destrezas y habilidades del alumnado.

6.4.6. MEDIDAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Tal y como se plantea en el Plan de Atención a la Diversidad del Instituto de Enseñanza Secundaria Teobaldo Power (2018), reconocer que la realidad de los centros educativos es, connaturalmente, diversa implica el reconocimiento de que el conjunto del estudiantado

presenta tanto necesidades educativas comunes como individuales y que algunos de sus miembros demandan «necesidades educativas específicas» (p. 3). Ello no debe ser interpretado como una postura unilateral, una voluntad concreta, de un instituto determinado, sino como el principio pedagógico promovido por la normativa estatal y autonómica vigente. Así, según el artículo 2 del Decreto 25/2018, de 26 de febrero, por el que se regula la atención a la diversidad en el ámbito de las enseñanzas no universitarias de la Comunidad Autónoma de Canarias, la atención a la diversidad resulta «un derecho del alumnado» que debe velar por «la no discriminación y la igualdad de oportunidad en el acceso, la permanencia, la promoción y la continuidad a través de propuestas y procesos de enseñanza de calidad» (BOC n.º 46, de 6 de marzo).

En consecuencia, la aceptación de la transversalidad de lo diverso y de su consistencia legal exige la elaboración y la preparación de un conjunto de medidas destinadas al servicio de la diferencia. Dichas labores parten del concepto de ‘educación inclusiva’ que consiste en

mantener altas expectativas con respecto a todos los alumnos y las alumnas, y en establecer las diferentes formas en que estas se pueden alcanzar. Significa trasladar el foco de atención del alumnado al contexto, en el sentido de que no son tan determinantes las condiciones y las características del alumnado como la capacidad que tenga el centro educativo para acoger, valorar y responder a la diversidad de necesidades que estos plantean. (*ibid.*)

Teniendo en todo momento esto en mente, la Programación Didáctica que aquí se despliega formula dos vías de actuación, una general y otra particular, que contemplan las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo evidenciadas en los dos grupos estudiados. En relación con la primera de ellas, se ha elaborado un Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), es decir, una aproximación curricular cuyo fundamento radica en la accesibilidad ecuménica. De este modo, y de acuerdo con lo ya comentado, «se rompe la dicotomía entre alumnado con discapacidad y sin discapacidad», desplazando el foco de la cuestión «a los materiales y a los medios» del equipo educativo (Alba Pastor et al., 2014, p. 11). Se ideará, dentro de lo posible, una infraestructura sólida de recursos flexibles que difundan los contenidos de la asignatura a través de soportes y formatos variados, tal y como se ha hecho constar en apartados anteriores de este documento.

Si bien existe una intención manifiesta de adaptar la confección de todas las Situaciones de Aprendizaje al Diseño Universal para el Aprendizaje, la realidad del aula no siempre será susceptible de acoger y acomodar este tipo de estrategias. Debido a esta posible falta de disposición, se ha elaborado un plan secundario de tácticas dirigidas de manera directa a las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) y a las Necesidades Educativas

Especiales (NEE) diagnosticadas en los contextos indicados. En estos casos de Trastorno de Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) y de Trastorno del Espectro Autista (TEA) en los que no se precisan ninguna Adaptación Curricular (AC) ni Adaptación de Acceso al Currículo (AAC) ni, tampoco, Adaptación Curricular Significativa (ACUS), se recurrirá a la aplicación de las estrategias del artículo 28.9 de la Orden de 13 de diciembre de 2010, por la que se regula la atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en la Comunidad Autónoma de Canarias. Algunas de las más destacadas son la cercanía espacial entre docente y estudiante con el fin de evitar motivos de posibles distracciones, la comprobación constante de la correcta recepción de los contenidos, la dispensación de guías de trabajo que sitúan todas y cada una de las actividades que se realicen, el mantenimiento de una serie de rutinas o estructuras procedimentales fijas, así como la acomodación de las pautas de elaboración de las pruebas escritas (posibilidad de hacerlas oralmente o a través del ordenador, división del examen en varias sesiones, etc.) (BOC n.º 250, de 22 de diciembre de 2010).

Aparte de respetar y considerar los diferentes tipos de aprendizajes y todas las demandas derivadas de estos, la presente Programación Didáctica también comprende la diversidad en términos sexogénicos. El docente, que cuenta con formación especializada en el ámbito, pretende dar visibilidad a las identidades LGBTIQ+ a partir de enfoques microscópicos, como la presentación de ejemplos positivos y de éxito, y macroscópicos, como la puesta en práctica, si fuera preciso, del Protocolo para el acompañamiento al alumnado Trans* y atención a la diversidad de género en los centros educativos sostenidos con fondos públicos de Canarias (2021).

6.4.7. TRANSVERSALIDAD E INNOVACIÓN

Desde la fundamentación filosófica hasta la relación de enfoques metodológicos, pasando por la confección de materiales y recursos, la transversalidad ha sido considerada un valor imprescindible, cardinal, de esta Programa Didáctica. Como se verá en la sucesión de las Situaciones de Aprendizaje, todas las actividades, cada una a su manera, han sido diseñadas a partir de la conciencia plena de este asunto. Se produce, por tanto, una imbricación entre los contenidos de la asignatura y cuestiones de gran calado social que componen la contemporaneidad de los/as educandos/as. Los aprendizajes y la adquisición de los conocimientos se vehiculan a través del tratamiento de aspectos relacionados con la igualdad entre hombres y mujeres, el respeto a las diferentes identidades de género y orientaciones sexuales, la no discriminación por razones de etnia, clase o cualquier otro motivo, la defensa a

ultranza de los Derechos Humanos, la instauración de hábitos de vida saludable, la reivindicación de la sostenibilidad y la educación ambiental y, por supuesto, el buen uso y gestión de las redes sociales. Como se puede comprobar, muchas de las iniciativas de este documento giran en torno a los ejes temáticos de Arte y Acción Cultural, Comunicación Lingüística, Bibliotecas y Radios Escolares, Igualdad y Educación Afectivo Sexual y de Género y Patrimonio Social, Cultural e Histórico Canario que presenta la Red Canaria de Centros Educativos para la Innovación y Calidad del Aprendizaje Sostenible (RED CANARIA-InnovAS). Además, la propia configuración curricular de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura propicia la argumentación de maniobras específicas para fomentar «la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, la actitud de emprendimiento y la educación cívica y constitucional» (Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes, s.f.c).

La aproximación transversal a la materia admite un diálogo entre las dinámicas escolares diseñadas y las siete competencias clave (comunicación lingüística, competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, competencia digital, aprender a aprender, competencias sociales y cívicas, sentido de iniciativa y espíritu emprendedor y conciencia y expresiones culturales) dispuestas en la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato.

Estas correspondencias entre los saberes, el contexto y el desarrollo competencial del alumnado, que se irá descubriendo en lo sucesivo, se prefigura como uno de los elementos cohesivos más importantes de esta Programación Didáctica.

6.4.8. EVALUACIÓN: PROCEDIMIENTOS, INSTRUMENTOS Y CALIFICACIÓN

En su *Guía de ayuda. Orientaciones para la evaluación* (2018), la Consejería de Educación y Universidades define la evaluación como «un proceso de recogida y análisis de información destinado a describir la realidad, emitir juicios de valor y facilitar la toma de decisiones para poner en valor los logros alcanzados» (p. 7). En el caso de la Programación Didáctica que aquí se defiende, se respetarán los diez criterios de evaluación, con sus competencias y estándares de aprendizaje evaluables asociados, recogidos para el 2.º curso de la Enseñanza Secundaria Obligatoria en el Decreto 83/2016, de 4 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias.

De conformidad con la legislación vigente, en este caso con el artículo 20 de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, la evaluación que se dispone en el presente documento

será continua y global y tendrá en cuenta su progreso en el conjunto de las áreas. Se establecerán las medidas más adecuadas para que las condiciones de realización de las evaluaciones se adapten a las necesidades del alumnado con necesidades educativas especiales. (BOE n.º 295, de 10 de diciembre de 2013)

Además, el proceso evaluativo tendrá un componente formativo en el que se identificarán las posibles dificultades del estudiantado para «poder adaptar la práctica docente a las necesidades» del mismo y para despertar en este la autoconciencia de su propio grado de adquisición de contenidos conceptuales, actitudinales y, por supuesto, procedimentales (Consejería de Educación y Universidades, 2018, p. 8). Por momentos y con el fin de «constatar y certificar, ante el alumnado, las familias y la sociedad, el nivel de unos determinados aprendizajes», dicho proceso añadirá fases de carácter sumativo o finalista (*ibid.*). La elección de esta caracterización última responde a la exigencia reglada de entablar conexiones entre los ámbitos evaluativo y calificativo.

La morfología de dichos procesos será de naturaleza múltiple. De este modo, se presentan dinámicas de ejercicios autoevaluativos y coevaluativos que favorezcan el sentido crítico y la metacognición, así como heteroevaluativos que, en este caso, serán bidireccionales, tanto docente-discente como educandos/as-educador. Con todo ello, se pretende generar una infraestructura que permita, de manera simultánea, proporcionar un seguimiento de la evolución académica del grupo y de su nivel motivacional y obtener una retroalimentación acerca del grado de adecuación de la programación para con sus necesidades específicas.

Los instrumentos y técnicas para llevar a cabo dicha tarea han sido diseñados desde la diversidad y la equidad. En todos los estadios de la evaluación se velará por el respeto a la integridad ética, moral, emocional y afectiva de los/as integrantes del grupo. Se aplicarán, por tanto, mecanismos de amplio alcance que tengan en consideración la gran variedad de tipos de aprendizaje, los diferentes contextos de origen del alumnado, sus habilidades y destrezas personales, etc. Se recurrirá a la observación directa, a la realización de intercambios y exposiciones orales, de ejercicios prácticos y de pruebas objetivas y, por último, a la entrega de productos grupales. La información recabada gracias a estos medios será computada a través de herramientas como rúbricas o matrices, dianas de evaluación, informes de aprendizaje, listas de control y hojas de registro.

Toda esta arquitectura propuesta tendrá como último propósito aducir los argumentos pertinentes para la calificación de la materia, es decir, para establecer la «correspondencia entre el nivel de adquisición de los aprendizajes y la convención numérica o terminológica que se utilice para su formalización en los documentos oficiales (*ibid.*, p. 6). En consecuencia con lo dispuesto, cada Situación de Aprendizaje presentará el mismo valor (14,3%) a la hora de realizar la suma de la calificación trimestral. Dicho reparto simétrico, no obstante, tornará ponderado en el momento en el que se dispense la nota final del curso. En este caso, se realizará una distribución porcentual que, realmente, constata el progreso estudiantil tanto a nivel competencial como de contenidos: para la primera evaluación, se concreta un 25% del total; para la segunda, un 35% del total; y para la tercera, un 40% del total. La razón principal de esta conclusión radica en el diseño de las Situaciones de Aprendizaje. En todas ellas, se procura un tratamiento integral y de conjunto de los saberes, con independencia de su tipología, y de las competencias, trabajándolos de manera continuada.

6.4.9. PLANES DE RECUPERACIÓN

A pesar de que el sistema de evaluación planteado intente respetar la diversidad en el alumnado, lograr que adquiera, de forma óptima, todos los conocimientos, destrezas y habilidades y dar la oportunidad de recuperar las pruebas suspensas a lo largo del curso, es posible que algún/a discente, por diversas razones y motivos, no sea capaz de superar la materia en la convocatoria ordinaria. Para este conjunto de estudiantes se preparará un plan de recuperación que, si bien podría ajustarse en tiempo y forma, su estructura constará de una prueba escrita tipo test con preguntas de elección múltiple, ejercicios de respuesta corta y de verdadero y falso; una entrevista individual con el docente que utilizará una guía de preguntas relacionadas con el temario y que valorarán la capacidad crítica del/la examinado/a; y, por último, un resumen de elaboración propia sobre uno de los contenidos trabajados en clase cuya extensión máxima no deberá exceder las dos páginas. Esta estructura tripartita permitirá al/la educando/a demostrar la adquisición real de esos aprendizajes anteriormente suspendidos.

6.5. CONCRECIÓN DE LOS OBJETIVOS DEL CURSO

La Educación Secundaria Obligatoria contribuye a la consecución de un conjunto de facultades y aptitudes que se concretan en una serie de objetivos determinados tanto en el artículo 11 del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo

básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillero, como en el Decreto 83/2016, de 4 de julio, de aplicación autonómica.

Por sus características y trayectoria, la asignatura de Lengua Castellana y Literatura y, por consiguiente, la presente Programación Didáctica contribuyen al alcance de varias de estas metas pedagógicas. Su vinculación connatural con la competencia lingüística (CCL) otorga una vía de acceso directa para «comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, textos y mensajes complejos en la lengua castellana» y desarrollar «una comunicación efectiva» que posibilite la continuación del aprendizaje y la participación plena «en diversidad de contextos de la vida» (BOC n.º 136, de 15 de julio). La materia fomenta, además, la adquisición de competencias relacionadas con la conciencia de las expresiones culturales (CEC) y con el ámbito social y cívico (CSC). Ello se debe a que los contenidos tratados coadyuvan a potenciar «la sensibilidad artística y literaria y el criterio estético» –entendiéndose, ambos, «como fuentes de formación, de creatividad y de enriquecimiento personal y cultural»–, y a desarticular prejuicios de diversa índole (sexuales, étnicos, lingüísticos, capacitistas, religiosos, etc.) a partir del análisis y la valoración de «las desigualdades y discriminaciones existentes» (*ibid.*). De este modo, se evidencia una preparación real para el ejercicio de los valores democráticos de igualdad y de no discriminación que vertebran las sociedades europeas actuales.

Como se puede intuir, las diferentes actividades y dinámicas planteadas persiguen la conceptualización del aula como un espacio social de interacción en el que, aparte de afianzar hábitos de disciplina y de trabajo individual, se desplegarán los efectivos necesarios para facilitar los aprendizajes cooperativos, colaborativos y en equipo, la práctica de la tolerancia, del diálogo y de la solidaridad entre iguales y el afianzamiento de una política de cuidados y afectos interpersonales, promoviendo, así, las competencias interpersonales de aprender a aprender (AA) y de iniciativa y espíritu emprendedor (IEE).

Todo lo promulgado se encuentra mediatizado por una aproximación educativa que prioriza la competencia digital (CD), puesto que el manejo crítico y moderado de las nuevas tecnologías, en primer lugar, y de las fuentes de información y comunicación, en segundo, se concibe como un objetivo nuclear del proceso de enseñanza-aprendizaje (BOE n.º 3, de 3 de enero de 2015).

6.6. SECUENCIACIÓN DE LAS SITUACIONES DE APRENDIZAJE

La presente Programación Didáctica consta de un total de 7 Situaciones de Aprendizaje. Todas ellas se configuran como iniciativas personales que han surgido de la intersección, del

cruce de los datos recopilados de la observación y la experiencia directas de la realidad educativa con los conocimientos filológicos del docente y con las conclusiones extraídas de la crítica a la programación del Departamento de Lengua Castellana y Literatura del IES Teobaldo Power. Dichos elementos han revelado un conjunto de necesidades, problemas y cuestiones de diversa índole que se han postulado como el punto de partida de esta propuesta.

Sin lugar a dudas, uno de sus principios motrices más importantes estriba en la búsqueda de planteamientos pedagógicos novedosos que contribuyan a la mejora del ejercicio de la docencia. De esta manera, se aboga por un proceso de enseñanza-aprendizaje que conecte con los centros de interés del estudiantado, que sitúe los contenidos en un contexto próximo y reconocible por este y que promueva un clima motivacional apropiado para el desempeño de las lecciones. Estas premisas conforman un diseño coherente que, desde el punto de vista temático, procedimental y académico, gira en torno a un eje concreto. En ese sentido, serán la Música y sus íncultas relaciones intertextuales con la Lengua y la Literatura las que vertebran y organicen el desarrollo del/la aprehendiente. Dichos vínculos, ya explorados desde la Didáctica por Castillo Sánchez (2018), Escobar Martínez (2013) y Cristóbal Hornillos (2019), por citar algunos trabajos, se aplicarán a través de versos de canciones seleccionadas a partir de las principales fuentes de difusión en materia musical manejadas por los jóvenes como son *Spotify*, *YouTube* y, sobre todo, *TikTok*. Utilizando la viralidad y la familiaridad de estas producciones, se desplegarán, simétricamente, contenidos de naturaleza lingüística y literaria que entrañen correspondencias manifiestas o interpretativas con el medio sonoro.

A nivel organizativo y cronológico, la secuencia de la Situaciones de Aprendizaje obedece a una multitud de documentos oficiales. Estos son el ya mencionado Decreto 83/2016, de 4 de julio, el calendario oficial para el curso académico 2021/2022 dispuesto por la Comunidad Autónoma de Canarias y a la Programación General Anual (PGA) del IES Teobaldo Power en el que se configuran los cuatros días no lectivos de libre configuración que permite la Resolución de 21 de abril de 2021, por la que se establece el calendario escolar y se dictan instrucciones para la organización y desarrollo de las actividades de comienzo y finalización del curso 2021/2022. Al concurrido panorama descrito se le ha de adicionar la distribución horaria correspondiente a la asignatura en cuestión regulada en el Decreto 315/2015, de 28 de agosto. Ello deja un escenario en el que el docente, que cuenta con cuatro horas semanales por grupo, dispone de 50 sesiones, de 55 minutos cada una, para el primer trimestre, de 60 para el segundo y de 26 para el tercero que se distribuirán en función de los horarios de 2.º ESO C y de 2.º ESO D. Dicha estimación se decanta de la normativa vigente

enumerada y de la prudencia del educador de no contar con los intervalos dedicados a la evaluación de los/as discentes.

TABLA 3. Secuenciación de las Situaciones de Aprendizaje.

	SITUACIONES DE APRENDIZAJE	MESES	SESIONES
PRIMER TRIMESTRE (50 sesiones)	SA 1. «Este party es un safari»: el comienzo de un largo viaje	SEPTIEMBRE - OCTUBRE	15
	SA 2. «Si no entiendes lo que digo, mala mía»: la irreverencia de lo diverso	OCTUBRE - NOVIEMBRE	20
	SA 3. «Tití me preguntó»: el gran interrogante de nuestra vida	NOVIEMBRE - DICIEMBRE	15
SEGUNDO TRIMESTRE (60 sesiones)	SA 4. «Mi mamá me dice que lo bueno Dios lo bendice»: la importancia de un consejo a tiempo	ENERO - FEBRERO	22
	SA 5. «Motomami, motomami»: lo que no se nombra no existe	FEBRERO - MARZO	20
	SA 6. «And if I only could I'd make a deal with God»: nos quedamos sin tiempo	MARZO - ABRIL	18
TERCER TRIMESTRE (26 sesiones)	SA 7. «Quédate que las noches sin ti duelen»: el amor y sus efectos	ABRIL- JUNIO	26

TABLA 4. Situaciones de Aprendizaje enunciadas.

SA 1. «ESTE PARTY ES UN SAFARI»: EL COMIENZO DE UN LARGO VIAJE

IDENTIFICACIÓN

Sinopsis	La presente Situación de Aprendizaje tiene como punto de partida la canción de J. Balvin (2016), «Safari». La pieza musical escogida tiene diversas implicaciones en dicho plan de acción. En todas ellas, las diferentes acepciones de la palabra que le da título cobrarán un sentido pedagógico determinado que deberá responder a la pregunta de «¿Qué tiene que ver J. Balvin con la asignatura?» (formación de conceptos, FORC; modelo sinéctico, SINE). En primer lugar, la noción de aventura, y todo lo que esta acarrea, será utilizada motivacionalmente para dar una cálida bienvenida al alumnado que comienza este nuevo curso y presentar la asignatura y los enfoques que se emplearán en las lecciones venideras. En segundo lugar, se planteará la secuenciación de contenidos como un viaje temporal que retrotraerá al estudiantado a la Edad Media europea. Este periodo será analizado de manera introductoria atendiendo a cuestiones como, por ejemplo, su división cronológica, los principales hitos históricos que lo conforman, así como la <i>forma mentis</i> del momento y su contexto sociocultural e idiomático. Asentadas las bases conceptuales, se desplegarán los contenidos de naturaleza lingüística y literaria a partir de modelos expositivos (EXPO), inductivos (INDU), jurisprudenciales (JURI) y directivos (EDIR). La distribución de los saberes ha sido dispuesta de manera coherente y simétrica, es decir, en ambos ámbitos se comenzará con aspectos claves y fundacionales que cimentarán el resto de aprendizajes. Por último, se aplicará el significado literal de la voz ‘safari’, es decir, se hará referencia a la excursión destinada al avistamiento de animales salvajes como pretexto para incentivar uno de los productos fundamentales de la Situación de Aprendizaje: un bestiario. Este género, a medio camino entre lo científico y lo ficcional, aúna de forma creativa y didáctica los principios básicos de la filosofía de la época. Sería conveniente que esta actividad central se realizara de manera conjunta con el/la docente de la asignatura de Prácticas Comunicativas y Creativas por su complejidad y afinidad con esta otra materia.
<u>Criterios de evaluación</u>	LCL02C2, LCL02C4, LCL02C5, LCL02C7 y LCL02C9.
<u>Estándares de aprendizaje</u>	16, 17, 18, 19, 22, 24, 26, 29, 46, 49, 50, 51, 52, 54, 59, 60, 61, 68, 70, 71, 72, 86, 87, 88, 89, 94 y 101.
Competencias	Competencia Lingüística (CL), Competencia Digital (CD), competencia en Conciencia y Expresiones Culturales (CEC), competencia en Iniciativa y Espíritu Emprendedor (IEE) y Competencias Sociales y Cívicas (CSC).
Temporalización	15 sesiones (septiembre-octubre).

CONTENIDOS

- | | |
|--|--|
| <p>1. LA EDAD MEDIA: UNA INTRODUCCIÓN</p> <p>a) Periodización, división temporal y relación de los principales hitos históricos.</p> <p>b) Contexto social y cultural de la época.</p> <p>c) Características más relevantes de su literatura. Estrofas, metros y ritmos.</p> | <p>2. LOS ORÍGENES DEL ESPAÑOL</p> <p>a) Lenguaje, lengua y habla.</p> <p>b) El latín y las lenguas romances.</p> <p>c) Cambios en el significado de las palabras: metáfora, tabú y eufemismo.</p> |
|--|--|

RELACIÓN DE LAS ACTIVIDADES MÁS DESTACADAS

- **NOS LLUEVEN LAS IDEAS.** Será una actividad recurrente a lo largo de esta Situación de Aprendizaje, puesto que los modelos inductivos (INDU) y senéctico (SINE), basados en el planteamiento de cuestiones que generen ciertos desequilibrios cognitivos, obedecen en cierta manera a este tipo de dinámicas. Al alumnado se le planteará un interrogante como «¿Qué tiene que ver J. Balvin con la Edad Media?», «¿Cuál es la siguiente parada de nuestro viaje?» o «¿Qué nos aporta el estudio

de este periodo?». La totalidad de las respuestas serán recogidas por el profesor que las transcribirá a través de la aplicación *TagCrowd*, creando una nube de palabras que, con posterioridad, se proyectará y analizará de manera detallada. De su disección se extraerán algunas conclusiones que se utilizarán para vehicular los contenidos de esa sesión y llegar a conclusiones generales. Este planteamiento resulta idóneo para captar la atención de los/as educandos/as y para introducir nuevos conocimientos. Se utilizará al comienzo de las sesiones.

- **«¡A DEBATIR!»**. La configuración de la sociedad medieval, así como sus costumbres y pensamientos suscitan, por su lejanía e incompreensión, cierta sorpresa en el grupo. Aprovechando este factor, se plantean tres debates diferenciados en temática y en procedimiento (modelo jurisprudencial, JURI). El primero, de carácter informal, girará en torno a la sociedad estamental y a las implicaciones que esta ha tenido la contemporaneidad (esclavitud, servilismo, privilegios de clase, etc.). Su moderación dependerá del docente responsable y se llevará a cabo con una preparación mínima, sin estructura predeterminada, para dejar fluir libremente los pensamientos y opiniones de la clase, fomentando así el conocimiento interpersonal de sus integrantes. El segundo se instaura en las mismas coordenadas procedimentales con la salvedad de que ahora el epicentro de la discusión se focaliza en el impacto socioemocional y político que puede tener el uso de tabúes y eufemismos en la vida cotidiana. Ello favorecerá su vinculación con temas de actualidad como el *body shaming*, la normatividad de los cuerpos o las identidades racializadas. Por último, el tercer debate será planificado. En este el estudiantado será dividido en dos grandes grupos de formación aleatoria y deberán plantear argumentos a favor y en contra de la práctica del safari en el África actual. Como todavía no están del todo familiarizados con las pautas de la dinámica no se exigirá una división del trabajo argumentativo.
- **«¿CÓMO TE LLAMAS?»**. Esta actividad aboga por poner a disposición del conocimiento interpersonal e íntimo del estudiantado los saberes etimológicos impartidos en clase. Una vez dada la relación vinculante entre el latín y el castellano, así como las correspondencias etimológicas entre ambos idiomas, se pedirá al alumnado que rastree el origen de su propio nombre y busque a un personaje histórico que halla llevado el mismo. Esto se plasmará en una breve redacción de apenas 20 líneas que será leída en voz alta. No se propone una exposición oral más detallada porque se busca la creación de un clima de confianza compartida.
- **«¡POKÉMON, HAZTE CON TODOS!»**. A través de la analogía entre el anime de *Pokémon* y los bestiarios medievales, se le presentará al grupo la posibilidad de elaborar su propia *Pokédex*, es decir, un texto de naturaleza enciclopédica que reúna la descripción detallada de 6 especies de animales diferentes, ya sean reales o inventados. La creación de esta obra responde al enfoque de enseñanza directiva (EDIR), puesto que se fundamentará en la exhibición y en el seguimiento de un modelo concreto en el que se deben basar para completar con éxito el producto. En este caso, se fusionará el ejemplo práctico del videojuego con la lectura de entradas pertenecientes al *Physiologus*, uno de los bestiarios de referencia en la época. Los fragmentos serán extraídos de la edición de Ignacio Malaxecheverría (2008).

EVALUACIÓN	ESPACIOS	AGRUPAMIENTOS
En este caso, el proceso evaluativo se conforma de dos fases diferenciadas. Por un lado, se aplicará una heteroevaluación docente-discente en la que se valorará los principales productos, materiales o inmateriales, derivados del ejercicio de los/as aprendientes. Por otro, se realizará una heteroevaluación pero, en esta ocasión, en el sentido inverso, educando/a-educador. Esta última se propone para poder calibrar, en adelante, el proceso de enseñanza-aprendizaje, las técnicas utilizadas y los métodos pedagógicos seguidos.	Aula ordinaria	Individual Grupos heterogéneos (GHET) Gran grupo (GRU)

Técnicas	Herramientas	Instrumentos	RECURSOS
Observación sistemática Encuesta Análisis de documentos, producción y artefactos	Registro anecdótico Diario de clase del profesorado Rúbrica	Resultados de los diferentes debates Textos relacionados con la etimología de los nombres propios Bestiario Prueba escrita. Examen.	<u>«Safari», de J. Balvin (2016).</u> <u>TagCrowd</u> <u>Entrada ilustrativa de la Pokédex</u> <u>Fragmentos del Physiologus</u> Pizarra Ordenador con conexión a Internet Equipo de sonido Proyector

SA 2. «SI NO ENTIENDES LO QUE DIGO, MALA MÍA»: LA IRREVERENCIA DE LO DIVERSO

IDENTIFICACIÓN

Sinopsis	Con más de 110 millones de reproducciones en tan solo tres meses desde el lanzamiento de su single, la rapera puertorriqueña Villano Antillano se ha convertido en toda una referencia de los géneros urbanos. Su canción «Mala mía» (2022), que nace de una colaboración con el productor argentino Bizarrap, ha calado en el público joven por su dinámica rima y por su defensa irreverente de la diferencia como un elemento constitutivo de la naturaleza humana. Estas características serán canalizadas desde la asignatura de Lengua Castellana y Literatura a partir de varios procedimientos y contenidos. Se aprovechará la composición, también conocida como «BZRP Music Sessions #51», para estudiar la realidad plurilingüe de España a través de una perspectiva diacrónica que permita corroborar la evolución desde la Edad Media hasta la actualidad. Este proceso se sustentará en el análisis textual de fragmentos literarios que refieren al contexto diverso que se pretende dar a conocer. Así, se ahondará en la lírica tradicional gracias a ejemplos extraídos de la literatura andalusí, galaico-portuguesa, catalana y castellana. La sólida base que aportan estos conceptos favorecerá el acceso a otras cuestiones como las variedades del español. Se profundizará tanto en las formas americanas como en las canarias y peninsulares, con el fin de erradicar los prejuicios sociolingüísticos asociados a dichas expresiones. Estas dos ópticas se unificarán en el proyecto vertebrador de la propuesta: la elaboración grupal de una canción respetuosa con los valores de inclusión que el alumnado desarrollará con la ayuda conjunta y coordinada de los docentes de Lengua Castellana y Literatura y Música. En definitiva, se pretende una amplia aproximación al concepto de diversidad desde lo identitario, lo lingüístico y lo literario.
Criterios de evaluación	LCL02C1, LCL02C2, LCL02C3, LCL02C4, LCL02C5, LCL02C8, LCL02C9 y LCL02C10.

Estándares de aprendizaje	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 29, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 52, 53, 54, 59, 60, 61, 62, 90, 92, 93, 94, 96, 97 y 100.
Competencias	Competencia Lingüística (CL), Competencia Digital (CD), competencia en Conciencia y Expresiones Culturales (CEC), competencia en Iniciativa y Espíritu Emprendedor (IEE), competencia en Aprender a Aprender (AA) y Competencias Sociales y Cívicas (CSC).
Temporalización	20 sesiones (octubre-noviembre).

CONTENIDOS

<p>1. LA PENÍNSULA IBÉRICA: UN CRISOL DE CULTURAS</p> <p>a) Introducción histórica.</p> <p>b) Poesía andalusí.</p> <p>c) Poesía galaico-portuguesa. Poesía catalana.</p>	<p>2. LA REALIDAD PLURILINGÜE DE ESPAÑA</p> <p>a) Lenguas cooficiales del Estado.</p> <p>b) El español y sus dialectos.</p> <p>c) El habla de Canarias.</p>
--	---

EVALUACIÓN	ESPACIOS	AGRUPAMIENTOS
El proceso de evaluación se apoyará en múltiples procesos. Se prevén dos aproximaciones heteroevaluativas, una que comprenda la dimensión docente-discente y la otra que se identifique con el discurrir contrario, discente-docente. Además, se estipula una coevaluación y una autoevaluación de los resultados obtenidos.	Aula ordinaria de cada grupo Salón de actos Huerto del centro	Individual Parejas heterogéneas Grupos heterogéneos (GHET) Gran Grupo (GGRU)

Técnicas	Herramientas	Instrumentos	RECURSOS
Observación sistemática Encuestas Análisis de documentos, producciones y artefactos	Registro anecdótico Listas de control Diario de clase del profesorado Entrevistas con los grupos Rúbricas	Intercambios orales Redacciones Exposiciones Canción	<p style="text-align: center;">«Mala mía», de Villano Antillano (2022).</p> <p style="text-align: center;">Vídeo acerca de los prejuicios vertidos sobre la música urbana</p> <p style="text-align: center;">Pizarra</p> <p style="text-align: center;">Ordenador con conexión a Internet</p> <p style="text-align: center;">Equipo de sonido</p> <p style="text-align: center;">Proyector</p>

OBSERVACIONES

No se evidencia una relación de las actividades destacadas porque esta Situación de Aprendizaje será desarrollada con posterioridad.

SA 3. «TITÍ ME PREGUNTÓ»: EL GRAN INTERROGANTE DE NUESTRAS VIDAS

IDENTIFICACIÓN

<p>Sinopsis</p>	<p>Del mismo modo que las anteriores, esta Situación de Aprendizaje se asienta en la canción de Bad Bunny (2022) «Tití me preguntó». Del análisis de la composición, se extraerán los principios que dan carta de naturaleza a esta iniciativa. Así, la idea del interrogatorio, de la recogida de datos y de la generación de textos a partir de estos vertebrará los diversos aprendizajes previstos. Dichos procedimientos de naturaleza periodística formaron parte de las muchas técnicas empleadas por los juglares y los clérigos para elaborar sus composiciones literarias. Partiendo de la conceptualización de estos autores como periodistas ávidos de información (modelo sinéctico, SINE), se profundizará en los géneros de la entrevista, el reportaje y la noticia al mismo tiempo que en las características propias de ambos oficios medievales desde la lectura de textos y desde la exposición de contenidos por parte del docente (EXPO). La imbricación de dichos conocimientos otorgará al alumnado las herramientas prácticas y teóricas necesarias para poder desarrollar correctamente los dos productos más importantes. El primero de ellos trabajará la dimensión performativa de la identidad y se corresponde con la dramatización colectiva de un cantar de gesta europeo a elección de la propia clase que pasará por diferentes fases: investigación guiada (INVG), trabajo cooperativo, etc. El segundo, por su parte, se identifica con la escritura de una suerte de reportaje que recoja la historia familiar, ya sea completa o anecdótica, de los/as discentes. Esta dinámica está pensada para continuar gestando lazos interpersonales dentro del grupo y, también, para revalorizar el legado propio y ajeno. El alto porcentaje de personas migrantes, tanto de primera como de segunda generación, que existen en los grupos indicados provocará que las historias de vida descritas den a conocer otras culturas y desarticulen estereotipos étnicos adquiridos. Como se puede intuir, los dos productos pretenden responder a uno de los grandes interrogantes de la vida: «¿quiénes somos?».</p>
<p>Criterios de evaluación</p>	<p>LCL02C1, LCL02C2, LCL02C3, LCL02C4, LCL02C5, LCL02C6 y LCL02C9.</p>
<p>Estándares de aprendizaje</p>	<p>1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 21, 26, 30, 31, 33, 34, 35, 37, 38, 39, 49, 50, 51, 52, 54, 55, 57, 62, 64, 90, 92 y 100.</p>
<p>Competencias</p>	<p>Competencia Lingüística (CL), Competencia Digital (CD), Competencias Sociales y Cívicas (CSC), competencia en Conciencia y Expresiones Culturales (CEC) y competencia en Aprender a Aprender (AA).</p>
<p>Temporalización</p>	<p>15 sesiones (noviembre-diciembre).</p>

CONTENIDOS

- | | |
|---|--|
| <p>1. LA POESÍA NARRATIVA POPULAR</p> <p>a) Introducción al género. Principales esquemas métricos y estróficos</p> <p>b) Mester de juglaría. Los cantares de gesta castellanos.</p> <p>c) Mester de clerecía. Los casos de Gonzalo de Berceo y el Arcipreste de Hita.</p> | <p>2. LOS GÉNEROS PERIODÍSTICOS</p> <p>a) Entrevista, reportaje y noticia.</p> <p>b) Técnicas de composición de textos. Los conectores.</p> <p>c) Ortografía. Acentuación.</p> |
|---|--|

RELACIÓN DE LAS ACTIVIDADES MÁS DESTACADAS

- **MIS PALABRAS, MI HISTORIA.** Como se ha señalado con anterioridad, esta dinámica es central en la presente Situación de Aprendizaje. El docente dará las claves teóricas requeridas para la recopilación de datos de diversas fuentes de información, profundizando, sobre todo, en la técnica y las características de la entrevista. Para ello, se pondrán a disposición del alumnado el ejemplo de reportaje realizado por Mars (2021) a Bad Bunny para *El País* y una compilación de tuits del artista fomentando el empoderamiento del legado personal. Con estas ilustraciones y con las bases procedimentales asentadas, los/as discentes tendrán que aplicar el conocimiento pertinente en su entorno cercano, fomentando, así, la participación de las familias en el proceso de aprendizaje. Serán los diferentes miembros de esta los que deberán responder una serie de preguntas, previamente elaboradas, que guarden relación con el pasado familiar. Con lo recabado, el/la aprendiente escribirá una suerte de reportaje en el que plasmará, a su modo, dicha historia. Dependiendo de las inquietudes e intereses del estudiantado, el producto puede contener elementos más o menos creativos (diversidad de formatos, introducción de fragmentos literales, etc.). Como se trabajará con asuntos de índole privada e íntima, será el profesor el que corrija los productos y establezca la posibilidad de una lectura voluntaria ante el resto de la clase.
- **EL AHORCADO ACENTUAL.** De manera paralela a la formación en las destrezas periodísticas, se realizarán diversos aprendizajes relacionados con cuestiones de carácter ortotipográficas que promuevan la adecuación en la expresión escrita. Este tipo de saberes suponen un complicado escollo para cualquier educador/a de Lengua Castellana y Literatura, pues, tradicional y generalmente, han sido conceptualizados como elementos de árida y tediosa comprensión. Conscientes de dicha realidad, se plantea la realización de un *Kahoot*, inspirado en elementos de la cultura popular (cómic, películas, series, etc.), para dinamizar y motivar a través de la gamificación la absorción de las reglas básicas de acentuación.
- **HÉROES, DRAGONES Y NIBELUNGOS.** Con el objetivo de implicar al conjunto del grupo en una misma tarea y de acercar los textos medievales, se llevará a cabo una breve dramatización de los principales hitos narrados en un cantar de gesta europeo. En primer lugar, la clase se dividirá en cinco grupos de trabajo cooperativo que responderán al nombre de un juglar o una juglaresa. Una vez formados e identificados, cada grupo deberá comenzar un proceso de investigación guiada (INVG) en el que se recabe información relacionada con las obras más significativas del género a través de diversas fuentes y medios. En segundo lugar, el/la portavoz entregará al profesor un breve informe con las características de la teatralización planteada (obra seleccionada, reparto de papeles, duración estimada de la representación) que este utilizará para organizar la puesta en escena. Se dedicarán, por supuesto, varias sesiones a la preparación actoral del alumnado y a la resolución de dudas y de cualquier otra cuestión que pueda demandarse en el proceso (modelo memorístico, MEM). Por último, se procederá con las diferentes funciones, que no podrán exceder los 10 minutos, en el salón de actos del centro (juego de roles, JROL).
- **ANÁLISIS DE LA LECTURA OBLIGATORIA.** Tal y como se ha planteado en las estipulaciones departamentales, cada trimestre se debe realizar la lectura de una obra determinada. En este caso, los/as aprendientes procederán al análisis crítico de *A través de mi ventana* (2019), de Ariana Godoy, un *bestseller* juvenil que narra la historia de romance entre Raquel y su vecino Ares. La obra, originalmente publicada en la plataforma *Wattpad*, se ha convertido en todo un fenómeno literario gracias a su adaptación cinematográfica. Como se puede intuir, su elección atiende a dos criterios: el primero, la popularidad de la que goza entre la población joven y, el segundo, por la visibilización de comportamientos interpersonales no ejemplarizantes. El estudio de la novela constará de una prueba escrita tipo test en los que se preguntará por diversos aspectos relacionados con la trama y un debate en el que se tratarán temas transversales como la igualdad entre hombres y mujeres, la violencia ejercida en la pareja y las conductas afectivas de gran toxicidad. El/la discente que así lo desee puede entregar un resumen completo, detallado y, por supuesto, original de cualquier otro libro, cómic, manga o novela gráfica para mejorar su calificación.

EVALUACIÓN

ESPACIOS

AGRUPAMIENTOS

Las diversas actividades diseñadas se evaluarán siguiendo un proceder coevaluativo relacionado con la valoración de las representaciones teatrales y, también, heteroevaluativo docente-discente que contemple la calificación de los diferentes productos desarrollados en esta Situación de Aprendizaje.	Aula ordinaria de cada grupo Salón de actos del centro	Individual Gran grupo (GGRU) Grupos heterogéneos (GHET)
--	---	---

Técnicas	Herramientas	Instrumentos	RECURSOS
Observación sistemática Encuesta Análisis de productos	Registro anecdótico Cuestionarios Formularios Diana de evaluación	Redacción Resultados del <i>Kahoot</i> Dramatización Lectura obligatoria Prueba escrita. Examen.	«Tití me preguntó», de Bad Bunny (2022). Reportaje y tuits de Bad Bunny Listado de los nombres de los juglares y las juglaresas Ordenador con conexión a Internet y equipo de sonido Pizarra Proyector

SA 4. «MI MAMÁ ME DICE QUE LO BUENO DIOS LO BENDICE»: LA IMPORTANCIA DE UN CONSEJO A TIEMPO

IDENTIFICACIÓN

Sinopsis

Morad El Khattouti El Horami, artísticamente conocido como Morad, es un trapero barcelonés de 23 años de origen marroquí. Sus singles, en concreto, «Mama me dice» (2022) han servido de inspiración para la confección de esta Situación de Aprendizaje cuyo centro de acción pedagógica radica en la importancia socioafectiva del consejo (modelo inductivo, INDU; modelo expositivo, EXPO). Este, entendido como un elemento humano de acompañamiento vital de suma importancia, cohesionará el devenir de los contenidos. Así, se plantea un recorrido temático por los diferentes estadios requeridos para enunciar una exhortación efectiva. La primera fase se deduce de la experiencia, del conocimiento obtenido con el paso del tiempo, por eso se comenzará con el estudio de uno de los grandes eruditos de la cultura hispana, Alfonso X El Sabio. La segunda etapa se identifica con la plasmación ordenada de esa información. Para ilustrar este proceso, se introducirá la literatura sapiencial del medievo con una selección de textos de *Calila y Dimna* (1251). La difusión de todas esas ideas y saberes se corresponde con la tercera y última parada de este trayecto. Dicha parte se ejemplificará a partir de los cuentos que componen la obra de Don Juan Manuel, *El Conde Lucanor* (1331). La pauta dada por la disposición de los contenidos de raigambre literaria servirá de pretexto para enlazar los conocimientos lingüísticos: por una parte, se expondrán los modelos históricos (modelo directivo, EDIR) y, por la otra, se insistirá en su ejecución y actualización (jurisprudenciales, JURI). Todos ellos se aprehenderán mediante la lectura y el análisis de textos de las obras mencionadas. De este modo, se aúnan conceptos, actitudes y procedimientos en una acción

	combinada que busca el desarrollo del sentimiento de responsabilidad afectiva en el alumnado, proporcionándole con esto una enseñanza útil y para toda la vida.
Criterios de evaluación	LCL02C1, LCL02C2, LCL02C3, LCL02C4, LCL02C6, LCL02C9 y LCL02C10
Estándares de aprendizaje	1, 2, 3, 4, 7, 8, 9, 11, 13, 14, 15, 16, 18, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 33, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 64, 79, 86, 87, 89, 97, 98, 99 y 101.
Competencias	Competencia Lingüística (CL), Competencia Digital (CD), Competencias Sociales y Cívicas (CSC), competencia en Conciencia y Expresiones Culturales (CEC), competencia en Iniciativa y Espíritu Emprendedor (IEE) y competencia en Aprender a Aprender (AA).
Temporalización	22 sesiones (enero-febrero).

CONTENIDOS

- | | |
|---|---|
| <p>1. LA PROSA MEDIEVAL</p> <p>a) Prosa histórica. Alfonso X El Sabio y sus tratados.</p> <p>b) Literatura sapiencial. <i>Calila y Dimna</i> (1251).</p> <p>c) Prosa de ficción. Don Juan Manuel y <i>El Conde Lucanor</i> (1331)</p> | <p>2. ORALIDAD E INSTRUCCIÓN</p> <p>a) El diálogo. Nociones básicas.</p> <p>b) Ortografía. Diptongos, triptongos e hiatos.</p> <p>c) Textos instructivos y normativos. La orden y el consejo.</p> |
|---|---|

RELACIÓN DE LAS ACTIVIDADES MÁS DESTACADAS

- **CALILA Y DIMNA 2.0.** La elección de esta obra radica en la importancia de exhibir y reivindicar los orígenes plurales y multiculturales de la literatura española desde una óptica no eurocentrada. Los cuentos de *Calila y Dimna* (1251) se posicionan como un punto intermedio entre la sapiencia de Alfonso X El Sabio y la ficción de Don Juan Manuel, perfilándose como el epítome de la literatura sapiencial de la Edad Media. La lectura de una antología de sus textos y la explicación de sus principales características (EXPO) asentará los cimientos sobre los que el estudiantado deberá erigir el producto demandado. En este caso, se identifica con la grabación de un vídeo para *TikTok*, por parejas heterogéneas, con el único requerimiento de que debe actualizar la obra hindú y adaptarla al contexto actual (modelo de enseñanza no directiva, ENDIR).
- **DECÁLOGO PERSONAL.** Se explicarán, a lo largo de varias sesiones, las características de los textos normativos e instructivos a partir de ejemplos concretos y cotidianos (modelo expositivo, EXPO; modelo de enseñanza directivo, EDIR). Asentadas las bases conceptuales, se procederá a su aplicación práctica. La actividad consiste en escribir un decálogo personal, es decir, un conjunto de reglas propias de conducta, una suerte de compromiso íntimo con uno/a mismo/a. El alumnado expondrá, de esta manera, sus inquietudes, anhelos y aspiraciones mediante la utilización de oraciones declarativas e imperativas. La introspección que requiere esta propuesta será fomentada por el docente a través de ejemplos concretos. Aparte de la asimilación curricular, el objetivo principal de dicha dinámica radica en el trabajo de nociones como la autoestima y el autoconcepto, dos cuestiones fundamentales en el desarrollo vital de las personas.
- **LA PIEDRA DE LA LOCURA ATACA DE NUEVO.** Teniendo como referencia la conceptualización medieval de la locura, se plantea un escenario ficticio (juego de roles, JROL). El Conde Lucanor se ha despertado indispuerto, con la piedra de la locura ansiando salir de su cabeza, no ve, solo oye; su consejero, Patronio acudirá a él tras escuchar sus gritos. Debe llevarlo, inmediatamente, al doctor. En el trasiego, este cae y se lesiona. La única oportunidad para ambos es que el Conde Lucanor llegue

hasta el médico y le pida auxilio. Solo podrá hacerlo con las instrucciones de su criado. Con esto se introduce un panorama propicio para la realización de un *escape room* sencillo, con la resolución de máximo tres puzzles en las que el alumnado deberá dividirse en grupos heterogéneos de tres personas: una será el Conde Lucanor, que recibirá las directrices, otra Patronio, que las dará, y la última será el doctor que, una vez sane al mandatario, deberá seguir sus indicaciones para asistir al sirviente herido. Dicha actividad podría realizarse en colaboración con el Departamento de Educación Física.

- **AMIGA, DATE CUENTA.** Esta actividad aúna aspectos relacionales, sociales, actitudinales y, también, conceptuales. A partir del movimiento ciberactivista #AmigaDateCuenta, que pretende «concienciar sobre la necesidad de percibir aquellos detalles que indican que estás en una relación tóxica», se propondrán una serie de situaciones cotidianas en las que el alumnado deberá dirimir si aprueba o condenan dicha acción (Picciotto, 2020). Una vez planteado el enunciado, el alumnado, de manera individual y tras un breve momento de reflexión, levantará una bandera de color verde, si apoyan la idea, y roja (*red flag*, según la terminología utilizada en redes sociales) si la consideran desacertada. Con las respuestas derivadas de las situaciones tipo, se generarán pequeños coloquios que permitan al estudiantado sacar sus propias conclusiones. Dada la naturaleza del tema tratado, será el docente el que guíe las conversaciones posteriores desde un punto de vista neutral, pero certero. Se ha de matizar, también, que, aunque, originariamente, la dinámica emane de la necesidad de concienciar a las mujeres, en este caso, se realizará un enfoque inclusivo.

EVALUACIÓN			ESPACIOS	AGRUPAMIENTOS
Se propone un proceso evaluativo fundamentado en una autoevaluación en la que el alumnado deba examinar su proceso de aprendizaje e indicar qué elementos han permeado a su experiencia y en una heteroevaluación docente-discente en la que se calificarán los grados de adquisición de conocimientos y competencias.			Aula ordinaria de cada grupo Cancha	Individual Parejas heterogéneas Tríos heterogéneos Gran Grupo (GGRU)
Técnicas	Herramientas	Instrumentos	RECURSOS	
Observación Análisis de productos Encuesta	Registro anecdótico Listas de control Cuestionarios Formularios Diana de evaluación	Producto audiovisual Decálogo personal Coloquio <i>Escape room</i> Prueba escrita. Examen	«Mama me dice», de Morad (2022). Presentación para el Amiga, date cuenta. Nociones básicas para montar un escape room Tarjetas de la dinámica «Las letras, unidas, jamás serán vencidas» Ordenador con conexión a Internet y equipo de sonido Pizarra y proyector	

SA 5. «MOTOMAMI, MOTOMAMI»: LO QUE NO SE NOMBRA NO EXISTE

IDENTIFICACIÓN

Sinopsis	El éxito, tanto nacional como internacional, que recientemente ha cosechado la cantante Rosalía ha sido abrumador. Su último disco, <i>Motomami</i> (2022), resulta de un proceso de honda reflexión en torno a la figura de la mujer como sujeto creador. Será este fundamento el que guiará todas y cada una de las actividades propuestas en la presente Situación de Aprendizaje. Aprovechando la conmemoración del Día Internacional de la Mujer, el 8 de marzo, se propone un recorrido historiográfico en el que se tome conciencia de las diferentes facetas de lo femenino (modelo sinéctico, SINE). Esta aproximación transversal ahondará en el contexto específico de la mujer en la Edad Media (división del trabajo, oficios que ocupaba, etc.) y en su evolución hasta la actualidad. Además, se preocupará por disertar acerca del impacto que estas cuestiones han tenido en el ámbito literario. En relación a este último aspecto, se describirá el apriorístico vacío de escritoras existentes en el canon tradicional-escolar del periodo, así como sus causas y motivos (modelo expositivo, EXPO). El objetivo de esta estructura estriba en visibilizar y reivindicar todas aquellas voces que, históricamente, han sido silenciadas y revelar un pasado con nombres propios porque aquello que no se nombra no existe. Bajo este signo, se estudiarán, también, las nociones gramaticales básicas del sintagma nominal y del sintagma adjetivo, dos herramientas fundamentales para comenzar a remover el pasado.
Criterios de evaluación	LCL02C1, LCL02C2, LCL02C3, LCL02C4, LCL02C6, LCL02C7 y LCL02C9
Estándares de aprendizaje	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 29, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 38, 39, 40, 45, 59, 60, 63, 66, 68, 70, 71, 72, 79, 82, 83 y 86.
Competencias	Competencia Lingüística (CL), Competencia Digital (CD), Competencias Sociales y Cívicas (CSC), competencia en Conciencia y Expresiones Culturales (CEC) y competencia en Aprender a Aprender (AA).
Temporalización	20 sesiones (febrero-marzo).

CONTENIDOS

1. LA MUJER EN LA EDAD MEDIA	2. GRAMÁTICA I
a) La mujer y los oficios medievales.	a) El sintagma nominal. Nombres y pronombres. El determinante.
b) La mujer como sujeto artístico.	b) El sintagma adjetivo. Tipología. Gradación. El complemento del nombre.
c) El sermón. Alfonso Martínez de Toledo y el <i>Arcipreste de Talavera</i> .	c) La formación de palabras: composición y derivación.
	d) La descripción.

RELACIÓN DE LAS ACTIVIDADES MÁS DESTACADAS

- **CICLO DE ENCUENTROS CON JÓVENES ESCRITORES CANARIOS II. AIDA GONZÁLEZ ROSSI.** Continuando con el compromiso de presentar actividades complementarias de interés para la comunidad educativa y para la formación integral del alumnado, se celebrará la segunda conferencia programada dentro del *Ciclo de encuentros con jóvenes escritores canarios*. En este caso, estará dedicada a la joven escritora tinerfeña Aida González Rossi, autora de *Pueblo Yo* (2020), un poemario en prosa que afronta cuestiones como la propia identidad y la significación de la insularidad. El interés en esta creadora radica en su particular estilo, capaz de aunar hondas reflexiones existenciales con referencias a la cultura pop, convirtiendo su poesía en un elemento accesible para grupos de 2.º de ESO. Previamente a su llegada, se trabajarán en clase algunos de sus textos mediante su atenta lectura y análisis. Ello pretende que el estudiantado tenga una idea contextualizada del devenir de la ponencia. El discurso, siempre interactivo y didáctico, de González Rossi abarcará aspectos de diversa índole como la influencia de los videojuegos y de la música en su escritura, las implicaciones de escribir desde su contexto geográfico y, por supuesto, las implicaciones que tiene el hecho de erigirse como una mujer creadora. Los/as discentes plantearán sus preguntas de manera anónima a través de un cuestionario online.
- **TED TALK.** La influencia de los sermones, entendidos como géneros argumentativos de raigambre oral, es capital para comprender las diferentes dinámicas de la sociedad medieval. Aunque de manera disimulada, algunos de sus elementos constitutivos perviven en la actualidad. Un ejemplo claro de ello se puede evidenciar en las conocidas *TED Talks* un formato de charlas a medio camino entre la conferencia, el sermón y el discurso motivacional ampliamente conocido por la juventud. Al alumnado se le presentará el modelo de Alfonso Martínez de Toledo y su obra *Arcipreste de Talavera*, «un tratado que versa sobre los efectos del amor mundano» en el que se utilizan «las técnicas argumentativas del sermón», a través de una selección antológica de textos (Baranda Leturio, 2001, p. 180). Siguiendo las pautas de esta enseñanza directiva (EDIR), los/as discentes deberán elaborar su propia *TED Talk*, de 10 minutos como máximo, delante de toda la clase. Para ello, se le dedicará el tiempo en el aula para preparar, diseñar y ensayar las comunicaciones (investigación guiada, INVG). La temática sobre la que versarán las exposiciones se acotará a asuntos relacionados con cuestiones vinculadas a movimientos activistas en parcelas como la etnia, el género o la preservación del medio ambiente (*Black Lives Matter*, *Me too*, etc.). El alumnado tiene libertad para expresar su opinión fundamentada en argumentos contrastados.
- **YO, TÚ, ELLA.** Como se ha comentado con anterioridad, esta Situación de Aprendizaje se nutre de la necesidad de visibilizar la figura de la mujer en todos los ámbitos de la vida. Si bien es cierto que se ha atendido a referentes conocidos relacionados con el ámbito de la Música y la Literatura, cabría preguntarse, llegados a este punto, qué es lo que ocurre con todas esas mujeres que no han superado los embates del tiempo y cuyo legado ha caído en el olvido. Con la intención de dar respuesta a dicho interrogante, se plantea la redacción individual de una descripción focalizada en una mujer del entorno inmediato del/la discente que, de una manera u otra, haya tenido cierto impacto en su vida. Es el momento de reivindicar la intrahistoria de los pueblos. Este producto será entregado al profesor. Una vez analizados y corregidos, se dará la posibilidad de su lectura y explicación pública si su autor/a así lo desea.
- **LAS PALABRAS, UNIDAS, JAMÁS SERÁN VENCIDAS.** Esta sencilla dinámica tiene como propósito imprimir un componente lúdico a los aprendizajes gramaticales. En este caso, la clase se dividirá en dos facciones. A cada discente se le entregarán un total de cuatro tarjetas en las que aparecerá o bien un sustantivo (azul) o bien un adjetivo (verde). Atendiendo a la distribución espacial, el docente indicará a cada mitad qué tipo de carta debe escoger. Las combinaciones son: sustantivo-sustantivo, sustantivo-adjetivo y adjetivo-adjetivo. El estudiantado se mezclará sin revelar a qué bando pertenece. Al grito de «ya», este deberá encontrar a la mitad correspondiente. Emparejados, deberán revelar las cartas, analizar los vocablos escritos y utilizar los mecanismos de creación de palabras para generar una nueva voz. Por turnos, cada uno explicará el proceso escogido, los cambios realizados y, por supuesto, el disparatado significado de la ocurrencia.

EVALUACIÓN

ESPACIOS

AGRUPAMIENTOS

La evaluación de esta Situación de Aprendizaje se concibe como un proceso doble que implica, por un lado, una coevaluación de la ejecución de las exposiciones orales de las <i>TED Talks</i> y, por otro, una heteroevaluación normativa docente-discente.			Aula ordinaria de cada grupo Salón de actos	Individual Gran Grupo (GGRU) Parejas heterogéneas
Técnicas	Herramientas	Instrumentos	RECURSOS	
Observación Análisis de productos Encuesta	Registro anecdótico Listas de control Cuestionarios Rúbrica o matriz	Exposición oral Redacción Prueba escrita. Examen	«Motomomami», de Rosalía (2022). Vídeo corto. Rosalía, todo un ejemplo. Ordenador con conexión a Internet y equipo de sonido Pizarra Proyector	
SA 6. «AND IF I ONLY COULDI'D MAKE A DEAL WITH GOD»: NOS QUEDAMOS SIN TIEMPO				
IDENTIFICACIÓN				
Sinopsis	<p>La última temporada de la serie adolescente <i>Stranger Things</i> devolvió a las listas de éxitos el single de Kate Bush (1985) «Running Up That Hill». A través de medios de viralización como la aplicación <i>TikTok</i>, la pieza logró convertirse en un himno contemporáneo. Su cercanía renovada permitió que millones de adolescentes alrededor del mundo se sintieran interpelados/as por su letra. Con una base ochentera, Bush canta a la resignación ante la muerte, a la desesperada necesidad de hacer un pacto con Dios para poder cambiar el decurso de los acontecimientos. Utilizando esta premisa y recurriendo a la iconicidad de la serie de Netflix, se desplegará una reflexión en torno a la plasmación de sentimientos y anhelos a través de la poesía en la que los <i>Proverbios</i>, del Marqués de Santillana y las <i>Coplas</i>, de Jorge Manrique, ocupan una posición privilegiada (modelo sinéctico, SINE; modelo inductivo, INDU). Llegados a este punto, con la delicadeza y sensibilidad requeridas, se trabajarán cuestiones relacionadas con el duelo, la fama después de la muerte o «tercera vida» y con la noción la Muerte como igualadora de las diferencias sociales, tres principios cardinales de la sociedad medieval (modelo expositivo, EXPO). De manera paralela, se continuará avanzando en el conocimiento de la gramática de la lengua española, un esencial para poder gestar los productos evaluables de esta Situación de Aprendizaje. Principalmente, se plantea una redacción, cuidada y meditada, en la que el alumnado deberá disertar acerca de qué tipo de legado quiere dejar, trabajando, de este modo, cuestiones perceptivas como la autoestima y el autoconcepto.</p>			

Criterios de evaluación	LCL02C2, LCL02C3, LCL02C4, LCL02C6, LCL02C8, LCL02C9 y LCL02C10
Estándares de aprendizaje	16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 29, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 45, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 72, 73, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 92, 94, 95, 98 y 99.
Competencias	Competencia Lingüística (CL), Competencia Digital (CD), Competencias Sociales y Cívicas (CSC), competencia en Conciencia y Expresiones Culturales (CEC) y competencia en Aprender a Aprender (AA).
Temporalización	18 sesiones (marzo-abril).

CONTENIDOS

<p>1. EL SIGLO XV: INNOVACIONES Y PRERRENACIMIENTO</p> <p>a) Las novedades literarias del nuevo siglo.</p> <p>b) Poesía popular. El <i>Romancero</i>.</p> <p>c) Poesía culta. Los <i>Cancioneros</i>. El Marqués de Santillana y Jorge Manrique.</p>	<p>2. GRAMÁTICA II</p> <p>a) El sintagma verbal. Conjugaciones verbales: regularidades e irregularidades.</p> <p>b) El sintagma preposicional.</p> <p>c) El sintagma adverbial y su tipología.</p>
--	--

RELACIÓN DE LAS ACTIVIDADES MÁS DESTACADAS

- **ANÁLISIS DE LA LECTURA OBLIGATORIA.** La obra escogida para este trimestre será *Primavera que sangra* (2020), de la escritora tinerfeña Andrea Abreu. Este poemario, de apenas 40 páginas, recurre a procedimientos escriturarios, como la típica versificación, y a técnicas propias de lo pictórico, como el *collage* o la ilustración, para vertebrar toda una filosofía del cuerpo menstruante. Por la naturaleza de la obra, los parámetros de examinación serán diferentes de la vez anterior. En esta ocasión, se propone un debate en el que se tratarán los temas presentados en la pieza (canariedad, menstruación, rechazo social, tabúes en torno a la sexualidad) y, además, se demandará una opinión personal escrita y fundamentada que dé cuenta de la lectura atenta del libro. El/la discente que así lo desee puede entregar un resumen completo, detallado y, por supuesto, original de cualquier otro libro, cómic, manga o novela gráfica para mejorar su calificación.
- **CÁPSULA DEL TIEMPO.** Como se ha comentado previamente, esta será una de las actividades más destacadas de la Situación de Aprendizaje. La lectura y el estudio de las composiciones poemáticas del Marqués de Santillana y de Jorge Manrique en torno a la fama y a la muerte establecerán un clima conceptual propicio para desarrollar la dinámica propuesta. En ella, el conocimiento literario, lingüístico y los cuidados personales se encauzan en una producción escrita, de 2 páginas de extensión, en la que el estudiantado plasmará qué tipo de legado le gustaría construir a lo largo de su vida. Se perfila, por tanto, como una suerte de compromiso íntimo en el que se retratará la interioridad del/la discente y en el que el educador no intervendrá (enseñanza no directiva, ENDIR). Con el fin de imprimir cierta perdurabilidad y solemnidad al acto, se realizará una ceremonia en el que cada persona irá metiendo su texto en una cápsula del tiempo que se enterrará en el huerto del centro. El grupo firmará un contrato vinculante para abrir el artefacto dos años después, al término de la Enseñanza Secundaria Obligatoria.
- **CLEROS O MUNDANOS, POR AQUÍ TODOS/AS PASAMOS.** Manteniendo la ya consuetudinaria dinámica del juego de roles (JROL), se propone la recreación de una de las prácticas más arraigadas dentro de la literatura de la Edad Media: las Danzas de la Muerte. En primer lugar, se proyectará un vídeo de la *Dansa de la Mort de Verges* (Girona, Cataluña), uno de los pocos enclaves europeos en los que se mantiene la tradición. A partir de su visualización, el alumnado deberá intentar denominar e identificar aquello que acaba de ver a través de un proceso de lluvia de ideas (modelo inductivo, INDU). Aprovechando alguna de sus conclusiones, se procederá a la explicación teórica de los rasgos principales del género mediante la lectura de textos (EXPO). Posteriormente, la clase se dividirá, según el criterio del docente, en 4 o

5 grupos heterogéneos de cinco integrantes que deberán hacer una representación de las propias danzas. Cada conjunto repartirá cinco roles a sus miembros: el rey o la reina, el/la noble, el/la monje/a, el/la campesino/a y la Muerte. Los/las mortales, corporeizando su papel, tendrán que convencer a la Parca de que su tiempo todavía no ha acabado. Esta será la única que tendrá potestad para dictaminar si está en lo correcto o no.

- **EL DADO VERBAL.** A partir de la explicación expositiva (EXPO) de las características gramaticales del verbo y de sus paradigmas formales, se plantea una actividad de desarrollo fundamentada en la gamificación de dichos contenidos. Al alumnado, que estará sentado y manteniendo la disposición espacial convenida por el/la tutor/a, se le lanzarán cuatro de goma eva (cada uno, de manera independiente, tendrá información vinculada con la persona, el tiempo, el modo y el número verbales). Una vez interceptados, hará una tirada y tendrá 15 segundos para responder a las demandas de los dados. Por ejemplo, si se revela el modo indicativo, el tiempo presente, la primera persona singular, el/a discente procederá enunciando un verbo que cumpla dichas características, por ejemplo, «como». El progreso de cada persona será apuntado en la pizarra y, al final, se premiará a los/as tres primeros/as en el ranking.

EVALUACIÓN			ESPACIOS	AGRUPAMIENTOS
Se precisa de una evaluación doble que implique la valoración docente-discente y viceversa.			Aula ordinaria de cada grupo Huerto del centro	Individual Gran Grupo (GGRU) Grupos heterogéneos

Técnicas	Herramientas	Instrumentos	RECURSOS
Observación Análisis de productos Encuesta	Registro anecdótico Listas de control Cuestionarios Rúbrica o matriz	Danzas de la Muerte Redacción de la cápsula del tiempo Prueba escrita. Examen	«Running Up That Hill», de Kate Bush (1985). Dansa de la Mort Antología de Proverbios, del Marqués de Santillana. Ordenador con conexión a Internet y equipo de sonido Pizarra Proyector

SA 7. «QUÉDATE QUE LAS NOCHES SIN TI DUELEN»: EL AMOR Y SUS EFECTOS

IDENTIFICACIÓN

La reciente colaboración musical entre el productor argentino Bizarrap y el intérprete canario Quevedo, «BZRP Music Sessions #52» o «Quédate» (2022) se ha convertido, en tan solo unos meses, en una de las canciones más escuchadas de ambos artistas, llegando a conseguir el primer puesto en listas mundiales como la Billboard Global 200 (Trust, 2022). Aparte de su difusión viral y de su fácil reconocimiento por parte del alumnado, el single presenta un gran interés pedagógico porque su escucha

Sinopsis	permite acercar obras como <i>La Celestina</i> (1499), escritas varios siglos atrás, a un público contemporáneo. Su letra, esencialmente, responde al patrón de cualquier alba, al desconsuelo de los amantes al ver aparecer el sol; sus versos bien podrían ser una interpretación actualizada de cualquier diálogo entre Calisto y Melibea. Esta dialéctica entre presente y pasado será básica para el desarrollo de los diferentes aprendizajes que en esta iniciativa se comprenden. Además, el análisis lingüístico de la composición musical ofrece una gran oportunidad de desplegar de manera simétrica los contenidos propios de este ámbito. De este modo, el/la educando/a podrá estudiar la problemática genérica que entraña la lectura de <i>La Celestina</i> mientras explora, por ejemplo, los diferentes tipos de enunciados y sus características. Esta iniciativa concluye un arduo proceso de aprendizaje que pretende ofertar un equilibrio coherente entre la adquisición de conocimientos conceptuales, actitudinales y procedimentales, un largo viaje que llega ya a su fin.
Criterios de evaluación	LCL02C2, LCL02C3, LCL02C4, LCL02C6, LCL02C8, LCL02C9 y LCL02C10
Estándares de aprendizaje	16, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 29, 31, 32, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 45, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 72, 73, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 92, 94, 95, 98, 99, 100 y 101.
Competencias	Competencia Lingüística (CL), Competencia Digital (CD), Competencias Sociales y Cívicas (CSC), competencia en Conciencia y Expresiones Culturales (CEC), competencia en Iniciativa y Espíritu Emprendedor (IEE) y competencia en Aprender a Aprender (AA).
Temporalización	24 sesiones (abril-junio).

CONTENIDOS

- | | |
|---|---|
| 1. FERNANDO DE ROJAS Y <i>LA CELESTINA</i> (1499)
a) Contexto de la obra: autor, época y publicación.
b) Hibridez y géneros literarios.
c) <i>La Celestina</i> (1499). | 2. SINTAXIS
a) Enunciado, frase y oración.
b) Estructura oracional: sujeto y predicado.
c) Principales complementos del predicado. |
|---|---|

RELACIÓN DE LAS ACTIVIDADES MÁS DESTACADAS

- **ANÁLISIS DE LA LECTURA OBLIGATORIA.** La última de las lecturas propuestas para el disfrute y el enriquecimiento del estudiantado es *La ola* (1981), de Todd Strasser. Este clásico contemporáneo narra el colapso de un experimento sociológico desarrollado en un instituto de secundaria norteamericano. Su fundamento radicaba en inocular en el estudiantado rebelde una serie de valores relacionados con el auge del nazismo en Europa. Los motivos de la elección de esta obra se precisan solos: plantea dilemas morales sumamente interesantes, sus personajes interpelan de manera directa al alumnado y su ritmo de lectura es ágil. Su valoración seguirá el esquema de la primera lectura, o sea, un examen tipo test con preguntas sobre el desarrollo de la trama y un debate guiado en el que los/as educandos/as reflexionen de manera conjunta sobre temas relacionados con la ficción (totalitarismo, disciplina, pensamiento único, sociedad de masas, etc.).
- **«CALISTO, ¿ERES TÚ?».** En esta actividad, los integrantes de cada clase deberán interpretar de manera constante en el aula a los diferentes personajes de la obra de Fernando de Rojas (juego de roles, JROL). El reparto se establecerá al comienzo de la Situación de Aprendizaje. En principio, cada persona tendrá un papel asignado,

no obstante, no habrá problema alguno en repetir rol. A partir de una breve descripción de los personajes, el/la discente deberá tomar notas para su interpretación y, desde ese momento, solo podrá responder al nombre de su máscara y del modo indicado previamente (enseñanza directiva, EDIR). Esta dinámica de amplio recorrido, que prevé momentos de gran comicidad en el desarrollo cotidiano de la clase, requerirá la creación de un perfil individual y privado de *Instagram* en el que el estudiantado deberá seguir con la interpretación y publicar e interactuar como si fueran su propio personaje. Dichas publicaciones se recogerán en un porfolio que se entregará al profesor para su valoración. Con todo ello se pretende que el grupo esté constantemente en conexión psicoemocional con el contenido teórico impartido (EXPO).

- **FIRST DATES.** Una vez superada la contextualización de la obra de Rojas e interiorizados los conceptos básicos a partir de la lectura de fragmentos, la clase se dividirá, aleatoriamente, en grupos de cinco personas. El objetivo de estas formaciones colaborativas se corresponde con la creación de un sketch en el que los personajes de la tragicomedia, acomodados a los nuevos tiempos, asistieran a un medio televisivo como el programa de Carlos Sobera *First Dates*: ¿cómo reaccionaría Calisto al ver que lo emparejan con Celestina? ¿qué pasaría si Tristán se enamorara de Sempronio? ¿Y si Melibea rechaza a Calisto porque no le gustan sus tatuajes?
- **DÍA INTERNACIONAL CONTRA LA HOMOFOBIA, LA TRANSFOBIA Y LA BIFOBIA.** Se propone la puesta en práctica de un taller educativo a cargo de los/as miembros del Equipo para la Recuperación de la Memoria Histórica de la Disidencia Sexual y de Género en Canarias. Este grupo de expertos/as dirigirá una serie de dinámicas interactivas y pedagógicas para sensibilizar al alumnado acerca de estas cuestiones. Destaca, por encima de todas las actividades ideadas, la resolución de dudas vinculadas con la sexualidad y la identidad de género que presenten los/as educandos/as. Ello se realizará de manera anónima a través, seguramente, de un cuestionario online. Se pretende demostrar desde la argumentación erudita que el amor entre Calisto y Melibea no es el único posible.

EVALUACIÓN			ESPACIOS	AGRUPAMIENTOS
En este caso, el proceso evaluativo se conforma de dos fases diferenciadas. Por un lado, se aplicará una heteroevaluación docente-discente en la que se valorará los principales productos, materiales o inmateriales, generados. Por otro, se realizará una heteroevaluación pero, ahora, en el sentido inverso, educando/a-educador. Esta última se propone para poder valorar el grado de adecuación de las metodologías empleadas a lo largo de todo el curso.			Aula ordinaria de la clase	Individual Gran Grupo (GGRU) Grupos heterogéneos
Técnicas	Herramientas	Instrumentos	RECURSOS	
Observación Análisis de productos	Registro anecdótico Listas de control Cuestionarios Rúbrica o matriz	Guion Lectura obligatoria Porfolio Prueba escrita. Examen	«BZRP Music Sessions #52», de Quevedo y Bizarrap (2022). Página web oficial del Proyecto para la Recuperación de la Memoria Histórica de la Disidencia Sexual y de Género en Canarias. Ordenador con conexión a Internet y equipo de sonido Pizarra y proyector	

7. SITUACIÓN DE APRENDIZAJE DESARROLLADA. «SI NO ENTIENDES LO QUE DIGO, MALA MÍA»: LA IRREVERENCIA DE LO DIVERSO

TABLA 5. Situación de Aprendizaje desarrollada. «Si no entiendes lo que digo, mala mía», la irreverencia de lo diverso

SA 2. «SI NO ENTIENDES LO QUE DIGO, MALA MÍA»: LA IRREVERENCIA DE LO DIVERSO			
JUSTIFICACIÓN			
<p>La rapera puertorriqueña Villano Antillano, una auténtica referencia para el colectivo LGBTIQ+ hispanohablante, dará carta de naturaleza a la presente Situación de Aprendizaje. Su último lanzamiento, en colaboración con el productor argentino Bizarrap, «Mala mía» (2022) se ha convertido en toda una sensación por el ingenio de sus rimas y por la irreverencia de su mensaje. La artista no duda en reivindicar sin tapujos la diferencia como un valor inherente a la condición humana. A la incomprensión de la norma, a la discriminación, ella responde: «si no puedes conmigo, mala mía».</p> <p>Esta defensa de la otredad será canalizada desde la asignatura de Lengua Castellana y Literatura a partir de varios procedimientos y contenidos. Primero, se atenderá a la realidad plurilingüe de España, planteándose un estudio diacrónico y evolutivo de la situación idiomática del país desde la Edad Media hasta la actualidad. Perfilada la Península Ibérica como un crisol de culturas, se profundizará en la lírica tradicional de los siglos XII al XIV mediante el análisis de la poesía andalusí, galaico-portuguesa y catalana. En segundo lugar, se explorarán las tres posibles variaciones evidenciadas en cualquier lengua: locativas o diatópicas, contextuales o diafásicas y sociales o diastráticas. Se hará especial hincapié en los diversos dialectos que posee el español, en concreto, en las formas americanas y, por supuesto, en la expresión canaria. Este acercamiento al polimorfismo dialectal no solo se fundamentará en el conocimiento teórico de las diversas estructuras y paradigmas que lo componen, sino, también, en la reflexión en torno a los prejuicios y consideraciones sociales que muchas de estas variedades llevan aparejadas. Ambas aproximaciones se fusionarán en el proyecto central de esta iniciativa: la creación grupal de una canción de género urbano (rap, reguetón, pop, etc.) respetuosa con los valores de inclusión que el alumnado desarrollará con la ayuda conjunta y coordinada de los docentes de Lengua Castellana y Literatura y Música.</p> <p>En definitiva, con todo esto se pretende el fomento del espíritu crítico y del pensamiento metalingüístico, la revalorización de la cultura popular y la dignificación de la alteridad.</p>			
TEMPORALIZACIÓN	20 sesiones de 55 minutos cada una.	TRIMESTRE	1.º, octubre-noviembre.
FUNDAMENTACIÓN CURRICULAR			
CRITERIOS DE EVALUACIÓN			
<p>CRITERIO DE EVALUACIÓN 1. Comprender, interpretar y valorar textos orales en relación con los ámbitos de uso según su tipología y finalidad, identificando el sentido global, la intención comunicativa y la coherencia del mensaje, a partir del reconocimiento de los elementos y las relaciones gramaticales y léxicas, de la estructura de los contenidos y de las modalidades oracionales utilizadas por el emisor; distinguir las normas básicas que regulan el intercambio en la comunicación oral con la observación y valoración del sentido global y la intención comunicativa de producciones orales planificadas o no planificadas. Todo ello para emitir un</p>			

juicio crítico sobre las mismas y reconocer la importancia de la comunicación oral como un acto social que le posibilita participar plenamente en múltiples intercambios comunicativos y seguir aprendiendo.	
Estándares de aprendizaje	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14 y 15.
CRITERIO DE EVALUACIÓN 2. Producir, interpretar y evaluar textos orales propios o ajenos, de distintos ámbitos de uso, a partir de la intervención en debates, coloquios y conversaciones espontáneas, y de la dramatización de situaciones reales o imaginarias de comunicación, potenciándose con ello la expresión verbal y no verbal, la representación de realidades sentimientos y emociones, y el desarrollo progresivo de las habilidades sociales; así como aplicar progresivamente estrategias para hablar en público, individualmente o en grupo, en situaciones formales e informales, planificadas y no planificadas, propias de la actividad escolar, para mejorar en el uso hablado de la lengua y tomar conciencia de la importancia de la comunicación oral en la vida social.	
Estándares de aprendizaje	16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 28 y 29.
CRITERIO DE EVALUACIÓN 3. Leer, comprender, interpretar y valorar textos escritos en relación con los ámbitos de uso y con la finalidad que persiguen, seleccionando y aplicando estrategias de lectura comprensiva que le permitan realizar una lectura reflexiva y manifestar una actitud crítica ante estos textos, así como identificar los conectores textuales, los principales recursos de modalización, las modalidades oracionales y las referencias internas al emisor y al receptor, la coherencia del discurso y la intención comunicativa del hablante, a partir de los elementos gramaticales y léxicos y de la estructura, seleccionando para ello nuevos conocimientos de las bibliotecas o de cualquier otra fuente de información impresa en papel o digital, e integrándolos en un proceso de aprendizaje continuo que les permita interpretar el sentido del texto e identificar posturas de acuerdo o desacuerdo, respetando en todo momento las opiniones ajenas.	
Estándares de aprendizaje	31, 32, 33, 34, 35, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47 y 79.
CRITERIO DE EVALUACIÓN 4. Producir textos escritos con coherencia, corrección y adecuación, a partir de modelos, en relación con los ámbitos de uso y con la finalidad que persiguen, aplicando progresivamente las técnicas y estrategias necesarias que le permitan afrontar la escritura como un proceso (planificación, obtención de datos, organización de la información, redacción y revisión del texto), integrando la reflexión ortográfica y gramatical en la práctica y uso de la escritura, con la adecuada atención a las particularidades del español de Canarias, y valorando la importancia de esta como fuente de información y adquisición de los aprendizajes y como vehículo para comunicar sentimientos, experiencias, conocimientos y emociones.	
Estándares de aprendizaje	49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62.
CRITERIO DE EVALUACIÓN 5. Consultar, de forma libre, diversidad de fuentes documentales, bibliográficas y digitales, utilizando las herramientas de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, para la resolución de dudas en torno al uso de la lengua la adquisición de nuevos aprendizajes y la realización de trabajos o proyectos de investigación propios del ámbito académico, en un proceso integral que le permita reconocer cuándo necesita información, buscarla,	

gestionarla, evaluarla y comunicarla de forma creativa y adecuada al contexto , adoptando un punto de vista crítico y personal, a la par que respetuoso con la propiedad intelectual de las fuentes consultadas, y valorando la comunicación, oral y escrita, como instrumento capaz de organizar el pensamiento y como estímulo del desarrollo personal y profesional, en la búsqueda de un proceso de aprendizaje continuo y para toda la vida.	
Estándares de aprendizaje	46, 47, 59, 61, 62, 100 y 101.
CRITERIO DE EVALUACIÓN 8. Reconocer y utilizar diferentes registros lingüísticos en función de los ámbitos sociales en los que se produce cada situación comunicativa, valorando la importancia de la adecuación del registro a cada discurso, sus condiciones y su finalidad, ya sea oral o escrito, así como comprender la diferencia en el uso entre los registros lingüísticos, las variedades sociales y las variedades geográficas del español, a fin de evitar ideas preconcebidas relacionadas con la distribución geográfica de estas variedades y, de este modo, reconocer y valorar, en el uso, la norma culta del español de Canarias, con sus características fónicas, gramaticales y léxicas, como variedad de prestigio de la lengua española, en la búsqueda de la seguridad personal en la comunicación lingüística.	
Estándares de aprendizaje	84 y 85.
CRITERIO DE EVALUACIÓN 9. Leer y comprender textos breves o fragmentos literarios, apropiados para la edad, representativos de la literatura española y universal de todos los tiempos, y en especial de la Edad Media, con la adecuada atención a las muestras creadas por las escritoras representativas de las distintas épocas, a los autores y las autoras canarios, y a la literatura juvenil. Identificar y relacionar el tema, el contenido y la forma con los distintos géneros y subgéneros literarios, prestando especial interés al uso del lenguaje literario, la versificación y la funcionalidad de los recursos retóricos, así como a los contextos socioculturales y artísticos de las distintas épocas en la que se inscriben los textos trabajados, con especial atención al contexto en el que se desarrolla la literatura medieval. Todo ello con la intención última de fomentar el gusto y el hábito lector en todas sus vertientes y en diversidad de soportes, como fuente de acceso al conocimiento y como instrumento de ocio y diversión, lo que le permitirá explorar mundos reales o imaginarios, contribuyendo a la construcción de la personalidad literaria.	
Estándares de aprendizaje	86, 88, 89, 92, 93, 94, 96, 97, 100 y 101.
CRITERIO DE EVALUACIÓN 10. Componer textos personales con intención literaria y conciencia de estilo, de géneros diversos, en distintos soportes y con ayuda de diversos lenguajes artísticos y audiovisuales, a partir de la lectura de obras o fragmentos significativos de la literatura universal, española y canaria, con especial atención a las producciones del siglo XVIII hasta la actualidad, así como a obras de literatura juvenil, en los que se empleen las convenciones formales de los diversos géneros y en los que se preste atención al tratamiento de los tópicos y las formas, con el propósito de que la escritura sea entendida como una forma de creación y de comunicación de los propios sentimientos y se desarrolle la propia sensibilidad, creatividad y sentido estético.	
Estándares de aprendizaje	98 y 99.
CONTENIDOS	
CONCEPTUALES	

1. LA PENÍNSULA IBÉRICA: UN CRISOL DE CULTURAS a) Introducción histórica. b) Poesía andalusí. c) Poesía galaico-portuguesa. Poesía catalana.	2. LA REALIDAD PLURILINGÜE DE ESPAÑA a) Lenguas cooficiales del Estado. b) El español y sus dialectos. c) El habla de Canarias.
---	--

PROCEDIMENTALES	ACTITUDINALES
1. ESCRITURA/ORALIDAD a) Planificación, organización y gestión de las ideas y argumentos de manera previa a la producción. b) Reconocimiento de las principales normas que rigen la creación textual. c) Producción adecuada y correcta de textos tanto escritos como orales a través de la puesta en práctica de los procedimientos propios de cada medio. d) Participación activa en intercambios comunicativos reales. 2. LECTURA/ESCUCHA a) Extracción certera de la información más relevante de las comunicaciones orales y escritas. b) Distinción y discriminación de las diferentes partes de los textos en función de las intenciones comunicativos del/a emisor/a. c) Comprensión global de lo predicado en encuentros orales y escritos.	1. VALORES DEMOCRÁTICOS a) Adquisición de valores democráticos como la igualdad, la fraternidad y el respeto mutuo. b) Puesta en práctica de esos valores en las dinámicas propuestas. 2. EDUCAR EN DIVERSIDAD a) Aceptar la diferencia como un valor positivo dentro de las sociedades occidentales actuales.

FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA

El proceder metodológico que sustenta esta Situación de Aprendizaje es de naturaleza mixta y variada. Como ya se ha comentado, todas las dinámicas responden al modelo de aprendizaje basado en proyectos colaborativos (ABP). Debido a ello, primarán los enfoques de carácter social, sobre todo, los relacionados con la investigación grupal (IGRU) y con los intercambios jurisprudenciales (JURI). La aplicación de estas tendencias atiende a tres objetivos fundamentales para dicha iniciativa: primero, a la promoción de relaciones en el aula basadas en principios democráticos e igualitarios entre el estudiantado que ayude a eliminar dinámicas previas de discriminación; segundo, a la deducción de valores éticos, cívicos y morales a partir de la interacción entre iguales; y a la necesidad de crear un conocimiento compartido emanado, directamente, de la cooperación. Si bien es cierto que dicho proceso estará vehiculado por este tipo de aproximaciones colectivas, cuando se precise de un enfoque teórico, más centrado en lo conceptual, se aplicarán concreciones metodológicas de la familia de los modelos educativos de

procesamiento de la información como, por ejemplo, el modelo sinéctico (SINE) –fundamental en esta propuesta–, inductivo (INDU), expositivo (EXPO) y de organizadores previos (ORGP). Además, dependiendo del grado de implicación del docente, se desplegarán estrategias directivas y no directivas de enseñanza (EDIR, ENDIR). Al igual que en el resto de Situaciones de Aprendizaje, en esta también se aplicarán rutinas de pensamiento que permitan al grupo sopesar los contenidos, sistematizarlos y aprehenderlos de manera sencilla y pausada.

EVALUACIÓN			ESPACIOS	AGRUPAMIENTOS
<p>El proceso de evaluación se apoyará en múltiples procesos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • En primer lugar, se presenta la tradicional heteroevaluación docente-discente cuyo fundamento radica en el seguimiento del grado de logro del alumnado en relación con la adquisición de los conocimientos y competencias pautados. Como resulta evidente, su principal objeto será el producto final del proyecto que será valorado por medio de una rúbrica o matriz. • En segundo lugar, dada la complejidad de la experiencia de aprendizaje, se plantea una heteroevaluación discente-docente por medio de cuestionarios de rápida ejecución. Esta aportará al profesor una serie de datos y parámetros ajustados a la realidad que le permitirán tomar consciencia de los puntos fuertes y débiles de su proceder metodológico y reacondicionarlo para futuras puestas en práctica. • En tercer lugar y último lugar, se promoverá el desarrollo de la metacognición del estudiantado a través de dinámicas autoevaluativas y coevaluativas que aporten un <i>feedback</i> con el que el/la aprendiente pueda ir calibrando sus acciones. 			<p>Aula ordinaria del grupo</p> <p>Huerto del centro</p> <p>Salón de actos</p>	<p>Individual</p> <p>Gran grupo (GGRU)</p> <p>Parejas heterogéneas</p> <p>Grupos heterogéneos (GHET)</p>
Técnicas	Herramientas	Instrumentos	RECURSOS	
<p>Observación sistemática</p> <p>Encuestas</p> <p>Análisis de documentos, producciones y artefactos</p>	<p>Registro anecdótico</p> <p>Listas de control</p> <p>Diario de clase del profesorado</p> <p>Entrevistas con los grupos</p>	<p>Intercambios orales</p> <p>Redacciones</p> <p>Exposiciones</p> <p>Canción</p>	<p>Los materiales básicos requeridos para el correcto desarrollo de la Situación de Aprendizaje se corresponden con un ordenador con conexión a Internet, un equipo de sonido, un proyector, una pizarra y material escolar. Para facilitar la puesta en práctica de las actividades y dinámicas propuestas, los diferentes recursos digitales (vídeos, canciones, presentaciones, gráficos, etc.) se encuentran enlazados allí donde se les menciona.</p>	

	Rúbricas: expresión oral , expresión escrita y valoración de la canción .		
--	--	--	--

SECUENCIACIÓN DE ACTIVIDADES

ACTIVIDAD INICIAL: «ALÓ, YO SOY VILLANA, MUCHO GUSTO»

Número de sesiones	3	Competencias	CL, CSC y CEC	Agrupamientos	Individual Gran grupo (GRU)
Evaluación	Heteroevaluación docente-discente a través de observación directa y análisis.	Producto	Redacción, interacción social en el coloquio y lluvia de ideas	Espacios	Aula ordinaria

SESIÓN I

La clase comenzará con el clásico ritual de cortesía en el que el docente preguntará por el estado anímico del grupo. Si no existe ningún inconveniente que requiera la implicación del profesor, este dirá al grupo que la presente sesión se llevará a cabo de manera conjunta con otra educadora (5'). Creada la expectativa, se procederá a la presentación virtual de Villano Antillano a partir de una [presentación con fotografías de la artista](#) (5', INDU). Se preguntará al alumnado si reconocen su figura. Dependiendo de la respuesta, se realizará una introducción a su carrera y a su aportación musical (20', EXPO). Se utilizará la entrevista realizada por [Cristina Luis \(2022\) para El Mundo](#) y se reproducirá, varias veces, [«Mala mía» \(2022\)](#). El profesor, en aras de la accesibilidad a los contenidos y de la aplicación eficiente del Diseño Universal para el Aprendizaje planteado con anterioridad, proyectará la letra de la canción en la pizarra a través de la plataforma *YouTube*⁹. Una vez realizada la escucha del single y la lectura atenta de su letra, se preguntará a los/as aprendientes qué sensaciones les ha transmitido lo experimentado (10'). Se utilizará la rutina de pensamiento básica de «veo, pienso, me pregunto» para fortalecer la reflexión y estructurar las ideas. Se hará hincapié en la irreverencia de la reivindicación de la rapera y en el valor de la diferencia como elemento inherente a la naturaleza humana. Por último, se exigirá una breve redacción, de máximo 6 líneas, en la que el estudiantado reflexione en torno a aquello que lo distingue del resto (15').

SESIÓN II

El profesor entregará las correcciones de la actividad anterior de manera privada e individual (5'). Posteriormente, recapitulará lo visto con anterioridad para poder disponer de una base sólida para los nuevos aprendizajes (5'). A tenor de lo repasado, se proyectará [el octavo capítulo de la segunda temporada del programa para YouTube de la Fundación BBVA Aprendemos Juntos 2030](#) (10'). El vídeo, que enfrenta a un grupo de jóvenes con el músico y concertista James Rhodes, exhibe una serie de comportamientos prejuiciosos en torno a los géneros musicales populares que serán comentados en un coloquio informal en el que se busca que el

⁹ Esta dinámica prevista para la atención de la diversidad se realizará de manera rutinaria, tal y como ya se ha estipulado en apartados anteriores.

estudiantado se exprese en libertad (20', JURI). Para promover el acercamiento motivacional a la asignatura, se introducirá el proyecto vertebrador de esta Situación de Aprendizaje, la creación de una canción de género urbano, y se procederá a la conformación de los grupos de trabajo colaborativo. El educador realizará una asignación aleatoria de tal modo que el resultado sean grupos heterogéneos de cuatro personas y proporcionará una [ficha-guía](#) con los requisitos de la canción, un plan de trabajo afín y los parámetros evaluativos del proceso (15').

SESIÓN III

El docente hará un breve repaso de lo visto en sesiones anteriores. A continuación, planteará la escucha y el visionado de dos videoclips de canciones que han destacado, sobre todo, por su viralización en redes sociales (30', SINE). Estas son [«Despechá», de Rosalía \(2022\)](#), y [«Emergencia», de Nathy Peluso \(2022\)](#). Antes de comenzar con la dinámica, el profesor repartirá una [ficha-guía](#) que ayudará al alumnado a focalizar su atención en los diferentes ítems indicados (ORP). Todos ellos apuntarán a los elementos característicos de cada composición (lenguaje utilizado, elementos visuales, baile, etc.) y a las razones de su difusión masiva. Se aplicará la rutina de pensamiento ya establecida. A modo de lluvia de ideas se plasmará en la pizarra las conclusiones obtenidas de forma individual (10'). La sesión terminará con la solicitud del educador de un breve ensayo especulativo, 10 líneas máximo, acerca de cómo se podían transmitir las canciones en el pasado, más concretamente, en la Edad Media (15'). Este se entregará al día siguiente.

ACTIVIDAD DE DESARROLLO I: «QUE NOS ESCOITEN BERRAR»

Número de sesiones	6	Competencias	CL, CD, CSC, AA y CEC	Agrupamientos	Individual y gran grupo
Evaluación	Heteroevaluación docente-discente a través de observación directa y análisis.	Producto	Informes, análisis de poemas y dinámicas de trabajo de los grupos.	Espacios	Aula ordinaria Huerto del centro

SESIÓN I

Se procederá a la corrección de los ensayos especulativos a través de su lectura en voz alta (30'). Utilizando las conclusiones del estudiantado, el profesor trazará los principios básicos de la difusión de la poesía en la Edad Media: la oralidad. Se reforzará la idea de que esa transmisión solía implicar la interpretación de esas piezas literarias acompañadas con las melodías de algún instrumento (10', EXPO). La celebración pública de la lírica permitirá establecer vasos comunicantes entre las canciones actuales ya estudiadas y las manifestaciones artísticas medievales. Se remarcará que, en el caso de España, esa difusión dependía de factores como la lengua en la que se escribiera o el estamento social al que se perteneciese (10'). Estos dos parámetros nuclearán las siguientes sesiones. Se permitirá que el estudiantado descanse los últimos cinco minutos de la sesión.

SESIÓN II

Esta sesión se centrará en la comparación diacrónica del contexto idiomático actual con el de la Edad Media. Se proyectará un [mapa interactivo](#) en la pizarra que dé cuenta de la evolución territorial de las lenguas (15', EXPO). Las explicaciones del profesor estarán enfocadas a presentar una imagen intercultural de la nación. Para apoyar su discurso, el docente propondrá la escucha del single [«Terra», de las Tanxugueiras \(2022\)](#), una canción interpretada mayoritariamente en gallego que

introduce algunas oraciones en las diferentes lenguas cooficiales del Estado (25'). Con el fin de demostrar las relaciones filiales entre todos estos idiomas, se le solicitará al estudiantado que repare en tres palabras del gallego que tengan algún parecido (semántico, fonológico o gramatical) con el español. No habrá inconveniente alguno, puesto que la letra será proyectada en la pizarra (15').

SESIÓN III

Se continuará ahondando en la realidad plurilingüe de España, en esta ocasión, a partir de manifestaciones literarias medievales. El docente repartirá una breve [antología](#) de elaboración propia que contendrá ejemplos líricos de la poesía andalusí, galaico-portuguesa y catalana (ORP). Se pondrá en práctica la rutina de pensamiento «veo, pienso, me pregunto». El objetivo principal de esta actividad estriba en el imperativo de revelar las genealogías literarias ocultas tras la sombra del canon y de valorar las creaciones en otras lenguas. Por su parte, el compendio de textos será leído y analizado temática y formalmente con la ayuda del profesor (40'). El estudio de las cantigas de amigo, de las de escarnio y maldecir, de las cancioncillas catalanas y de la lírica de raigambre árabe se plantea como un ejercicio ejemplarizante, pues tratan temas afines a las canciones de hoy como pueden ser el amor de todo tipo, la crítica y el revanchismo (EDIR). Las conclusiones extraídas proporcionarán a los/as discentes un punto de partida sólido para plantear el concepto y el tema de sus canciones. El educador demandará un *feedback* general del progreso de los proyectos (15').

Esta sesión se realizará en el huerto del centro, un espacio abierto, acondicionado para la docencia e idóneo para la distensión. Su elección se erige como una propuesta para dinamizar el proceso de adquisición de contenidos y de ofertar una experiencia de aprendizaje inmersiva, puesto que muchos de los textos que se tratarán en la clase tienen muy presente la vinculación con lo natural.

SESIÓN IV

Para afianzar los contenidos vistos en la sesión anterior, se planteará un ejercicio práctico de análisis textual en el que el alumnado estudiará los diferentes elementos de las composiciones poemáticas propuestas por el docente. Este realizará *in situ* un modelo de aproximación y establecerá los ítems indispensables para una correcta ejecución (10', EDIR). Ese ejemplo asentará las bases procedimentales que el grupo de aprendientes deberá aplicar en su tarea, la cual deberá entregarse al término de la sesión (45'). Es importante tener en cuenta que las obras seleccionadas se caracterizan por su brevedad y fácil acceso.

SESIÓN V

En esta ocasión, también se repartirá una [ficha-guía](#) con los objetivos de la sesión. La clase se organizará espacial y relacionalmente en función de los grupos conformados, respetando siempre las medidas de distancia social e higiene. El docente expondrá la pauta de trabajo en la pizarra: primero, se deberá debatir la elección del tema sobre el que versará la composición colectiva y, segundo, se deberá documentar por escrito las razones y motivos de dicha selección (50', INVG). Con el fin de facilitar las labores de discusión y búsqueda de información, el alumnado tendrá autorización para utilizar los ordenadores portátiles del aula. El profesor irá revisando los procesos de los grupos y ayudando allí donde se le necesite. Al final de la clase, los grupos deberán emitir un informe en el que se expliciten los avances realizados.

SESIÓN VI

Al igual que la anterior, se dispondrá de espacio para el trabajo colaborativo. Una vez escogido el tema de la composición, el estudiantado deberá abordar la dimensión formal de la misma, es decir, el tipo de estrofa, metro y rima a los que se suscribirá la canción (INVG). En este punto del proceso, el docente presentará mayor grado de implicación, recodando el contenido de la Situación de Aprendizaje pasada y recomendando la toma de ciertas direcciones creativas (55'). Al final de la clase, los grupos deberán emitir un informe en el que se expliciten los avances realizados. Se ha de señalar que, de manera paralela a los aprendizajes indicados, en la asignatura de Música se estarán trabajando cuestiones relacionadas con la rítmica y con las características propias de los géneros musicales urbanos. Se anunciará la próxima presencia del escritor canario Alejandro Coello Hernández y se le facilitará a la clase [una breve semblanza bibliográfica](#) que permita situar los aprendizajes venideros.

ACTIVIDAD COMPLEMENTARIA: «¿Y QUÉ ESPERABAS?», CICLO DE ENCUENTROS CON JÓVENES ESCRITORES/AS CANARIOS/AS I.

Número de sesiones	1	Competencias	CL, CD, CSC, AA, IEE y CEC	Agrupamientos	Individual Grupos heterogéneos (HET)
Evaluación	Heteroevaluación docente-discente a través de observación directa. Heteroevaluación discente-docente.	Producto	Interacción social del coloquio (LCL02C2)	Espacios	Salón de actos

SESIÓN I

Tomará lugar la primera conferencia correspondiente al *Ciclo de encuentro con jóvenes escritores/as canarios/as* a cargo del poeta y dramaturgo Alejandro Coello Hernández. La intención de esta charla estriba en dar a conocer nuevas voces del panorama de la literatura canaria actual y en proporcionar al estudiantado un acompañamiento experto en el proceso de gestación de sus productos. De esta manera, el diálogo con el escritor constará de dos partes bien diferenciadas. En la primera, el autor de *¿Y qué esperabas?* (2020) hablará de su experiencia como creador teatral y lírico, profundizando en temas generales como la escritura insular o la representación literaria de las identidades LGBTIQ+ y específicos como su propio proceso creativo de sus obras o sus referencias culturales (20'). En la segunda, Coello Hernández, junto con el profesor de la asignatura, irá aconsejando a los diferentes grupos en su labor compositiva (35'). Uno de los principales cometidos del invitado será el de animar a los/as jóvenes a plantear canciones con las que se sientan identificados a todos los niveles, en los que la diferencia de uno/a sea la riqueza del/a otro/a.

Al final de esta sesión, la clase recibirá una [encuesta online](#) para evaluar la utilidad de la actividad complementaria y el grado de interés que esta ha despertado en ella.

ACTIVIDAD DE DESARROLLO II: «SI NO ENTIENDES LO QUE DIGO, MALA MÍA»

Número de sesiones	5	Competencias	CL, CSC, AA, IEE, CD y CEC	Agrupamientos	Individual Parejas heterogéneas Gran Grupo (GGRU)
--------------------	---	--------------	----------------------------	---------------	---

Evaluación	Heteroevaluación docente-discente a través de observación directa.	Producto	Interacción social de los diferentes debates, cuadro resumen.	Espacios	Aula ordinaria
<p style="text-align: center;">SESIÓN I</p> <p>En la línea de las sesiones anteriores, en las que se ha profundizado en los aspectos formales de la composición lírica, se le proporcionará a los/as educandos/as una serie de herramientas lingüísticas necesarias para la consecución de sus objetivos. En esta primera sesión, se explicará de manera teórico-práctica los diferentes tipos de variación de la lengua a través de un sistema de preguntas rápidas (15' EXPO). Posteriormente, se le hará llegar al estudiantado una ficha en la que figuren diversos contextos de interacción social en los que se manifieste la variación diafásica del idioma, una de las más complicadas de asimilar. El alumnado tendrá un tiempo determinado para trabajar y preparar en parejas de configuración azarosa y heterogénea estas situaciones comunicativas (10'). Por último, cada tándem saldrá a la pizarra y pondrá en práctica lo acordado (25', JROL). En todo momento, el profesor recordará la importancia de estos aprendizajes y su posible implementación en el producto final.</p> <p style="text-align: center;">SESIÓN II</p> <p>Se presentará un aspecto de largo alcance en esta Situación de Aprendizaje: las variedades dialectales del español. El profesor propondrá que los/as integrantes de la clase reparen en los diferentes acentos que se encuentran representados en el aula e identifiquen algunos rasgos distintivos (20', IGRU, ENDIR). Sin intervenir en las conclusiones del gran grupo, el educador apuntará en un mapa proyectado en la pizarra las procedencias y las características indicadas. Esta dinámica, aparte de favorecer los lazos interpersonales en la clase, permitirá al estudiantado tener una visión de conjunto y global de los contenidos. Se planteará, por último, un coloquio guiado en el que los/as discentes puedan disertar en torno a las implicaciones sociales que estas variedades llevan aparejadas como, por ejemplo, la discriminación étnica (35', JURI).</p> <p style="text-align: center;">SESIÓN III</p> <p>Utilizando los apriorismos establecidos por los/as aprendientes en la sesión anterior, se llevará a cabo una explicación teórica de los principales elementos fonológicos, gramaticales y léxicos que configuran las variedades dialectales propias de Hispanoamérica desde una aproximación decolonial (40', EXPO). Si bien se plantea un uso del modelo expositivo durante largo tiempo, se ha de tener en cuenta que su aplicación se sustentará en una interacción constante entre profesor y alumnado con el fin de mantener la atención de este último al servicio del proceso de aprendizaje. Se utilizarán muestras de hablas concretas y reales. El docente preguntará sobre el proceso de creación de las canciones y resolverá los pequeños inconvenientes o dudas que hayan podido surgir (10'). Se permitirá que el estudiantado descanse los últimos cinco minutos de la clase.</p> <p style="text-align: center;">SESIÓN IV</p> <p>La dinámica será exactamente que en la sesión anterior con la salvedad de que, en esta ocasión, el objeto de estudio será la norma canaria. La explicación será más breve (25', EXPO), de tal manera que el alumnado pueda completar la tarea que se le asignará: componer un cuadro resumen de las características más notables de la variedad insular (30'). En un escenario ideal, la actividad quedaría entregada al finalizar la clase; de no ser así, se podrá entregar al profesor el día siguiente.</p>					

SESIÓN V

En esta ocasión, se entablará la relación existente entre los contenidos teóricos vistos con anterioridad y el proyecto de creación grupal. Así, a través del análisis de fragmentos de [lucha de gallos](#) entre la rapera canaria Sara Socas y su contrincante Hander, se propondrá la reflexión en torno al uso de la variedad dialectal del Archipiélago en productos de naturaleza artística. Para una ejecución adecuada, el estudiantado recibirá al comienzo de la clase una [ficha-guía](#) con los puntos en los que debe detener su atención a la hora de visionar el encuentro entre los dos artistas y aplicará, de nuevo, la rutina de pensamiento. Se realizarán dos pases del vídeo con el fin de que los/as aprendientes puedan tomar notas en torno a los aspectos señalados (20', ORGP). A continuación, se realizará un debate estructurado y guiado en el que se planteen cuestiones vinculadas a los prejuicios lingüísticos asociados a la expresión insular como la neutralización del acento en los medios de comunicación o el estereotipo del *magu/a* (35', JURI). Se valorará la adecuada expresión del alumnado, así como la coherencia de sus argumentos. El docente guiará el diálogo y, si fuera necesario, desplegará las técnicas necesarias para avivar la naturaleza dialéctica de la actividad.

ACTIVIDAD DE ACABADO: «SAOKO, PAPI, SAOKO»

Número de sesiones	5	Competencias	CL, CSC, AA, IEE, CD y CEC	Agrupamientos	Individual Grupos heterogéneos (GHET)
Evaluación	Heteroevaluación docente-discente (rúbrica I y rúbrica III) Coevaluación Autoevaluación	Producto	Entrevistas, exposición oral, canción.	Espacios	Aula ordinaria

SESIONES I, II Y III

Para no sobrecargar al alumnado con la elaboración del proyecto fuera del horario lectivo, se dedicarán tres sesiones a la síntesis de todos los contenidos apprehendidos con anterioridad en el producto definitivo. A través del trabajo colaborativo, los/as educandos/as tendrán tiempo para componer y perfilar su rap. El docente hará especial hincapié en los aspectos técnicos del proceso y auxiliará al estudiantado en la gestión de la plataforma de bases rítmicas gratuitas propuesta, [HGG](#), o con cualquier otra herramienta indicada por parte del/a encargado/a de la asignatura de Música. Además, esta dilación temporal permitirá al profesor acercarse a la realidad de cada grupo y conceder entrevistas personalizadas de seguimiento de la actividad en las que se podrán plantear dudas, inquietudes e, incluso, pases de prueba a puerta cerrada. En todo momento, se favorecerá un clima de trabajo favorable para el quehacer creativo a través de comentarios alentadores que motiven a los/as jóvenes raperos/as en su labor.

SESIONES IV Y V

Llegados a este punto, se procederá con la presentación de los proyectos. Esta constará de dos fases. La primera se corresponde con una exposición oral en la que los/as diferentes miembros de cada grupo deberán explicar, al resto de sus compañeros/as, el proceso creativo que sustenta al producto, atendiendo a cuestiones como la elección del tema, las motivaciones personales, las dificultades enfrentadas a lo largo de la ejecución, etc. Dicha exposición oral no deberá exceder de 15 minutos por conjunto. La segunda, por su parte, se identifica con la reproducción en estéreo de la canción. Para favorecer el disfrute de las piezas, esta dinámica se

comprenderá, como se puede observar, dos sesiones enteras. La Situación de Aprendizaje finalizará con la resolución, por parte del alumnado, de dos cuestionarios, uno [autoevaluativo](#) y otro [coevaluativo](#). De este último, se seleccionará la canción preferida de la clase que será difundida a través de las redes sociales y de la radio del centro. El IES Teobaldo Power, en su totalidad, celebrará, al son de la música urbana, la irreverencia de lo diverso.

ACTIVIDADES DE REFUERZO Y AMPLIACIÓN

REFUERZO

Se planteará, al estudiantado que lo requiera, la resolución de un [crucigrama](#). Este se compondrá de definiciones sencillas de los principales fenómenos lingüísticos que caracterizan el habla de Canarias (ustedeo, seseo, etc.) y de las composiciones líricas tradicionales estudiadas (cantiga, jarchas, etc.). Desde lo lúdico y la gamificación, se pretende que el/la discente que muestre ciertas dificultades en el aprendizaje seriado de los contenidos pueda solventarlas y continuar su proceso de adquisición de conocimientos.

AMPLIACIÓN

Se propondrá que el alumnado que desee ampliar conocimientos acerca de las variedades del español escuche de manera individual una de las dos canciones propuestas: [«SloMo», de Chanel \(2022\)](#) y [«Cute», de Rosalía \(2022\)](#). A partir de ese ejercicio previo se deberá realizar una reflexión breve en torno a si considera fructífera la hibridez lingüística o no. Esta disertación será entregada al docente en formato impreso y no deberá exceder de un folio a una cara.

ADAPTACIÓN DE LA SITUACIÓN DE APRENDIZAJE A ENTORNOS EDUCATIVOS NO PRESENCIALES

Dado un supuesto escenario de enseñanza no presencial, la Situación de Aprendizaje planteada puede adaptarse, perfectamente, al entorno virtual. Todos los materiales y recursos que la componen, en su mayoría de naturaleza digital, han sido diseñados considerando esta posibilidad. De darse, todas las comunicaciones profesor-grupo se realizaría a través de plataformas como *Google Meets* y *Google Classroom*. La elección de estos soportes radica en su manejo fácil e intuitivo, así como en su gratuidad y amplia difusión. Además, el docente ha creado una [web de la Situación de Aprendizaje](#) en la que se encuentran comprendidos los principales puntos de acción.

PUESTA EN PRÁCTICA

Durante el periodo de Prácticas Externas, esta Situación de Aprendizaje no pudo ser aplicada de manera completa por cuestiones relacionadas con la temporalidad y la estructura de la propia asignatura. Cuando el autor de este texto se incorporó al centro, su tutora ya había impartido los contenidos relacionados en esta iniciativa. No obstante, se pudieron llevar a cabo diversas dinámicas que caracterizan a la propuesta defendida. La primera se vincula con el refinamiento estético de los materiales creados. El estudiantado valoró de manera positiva que las presentaciones, fichas y cualquier otro documento que se le entregara resultaran llamativos y simplificaran los contenidos de manera esquemática. La segunda, por su parte, se identifica con el visionado y análisis crítico de videoclips de canciones virales. Aunque simple, esta aproximación a los conocimientos desde lo musical fue muy bien recibida tanto por el alumnado como por la profesora titular. Despertó el interés de los grupos y se convirtió en un recurso de gran utilidad. Al comienzo, la ejecución de la tarea resultaba algo caótica: tomaba más tiempo del previsto, la consecución de los logros estipulados no era alcanzada por la totalidad del estudiantado y desataba ciertas conductas disruptivas. No obstante, con la inclusión de rutinas de pensamiento como las aquí planteadas (veo, pienso, me pregunto) y la distribución de fichas-guía que centraran los objetivos de la actividad, el rendimiento aumentó sobre manera. Por último, la tercera dinámica decantada de esta experiencia docente estriba en el tratamiento trasversal de la materia. Los/as educandos/as adquirían los conceptos notablemente mejor si estos se relacionaban de algún modo con temas actuales. Ello no solo implicaba un avance sólido en lo programado,

sino que favorecía la creación de nuevos lazos afectivos entre los/as discentes gracias a la realización de debates o juegos de rol. Disertar sobre el machismo en el rap a través del ejemplo de Sara Socas, compartir ideas sobre el origen diverso de la literatura española o dialogar acerca de los prejuicios sociolingüísticos que suelen llevar aparejados las variedades del idioma resultaron acciones enriquecedoras para ambas partes. Como se puede comprobar, todas estas consideraciones han sido tenidas en cuenta a la hora de llevar a cabo el diseño de «Si no entiendes lo que digo, mala mía»: desde la secuencia interna y externa de las actividades hasta la previsión cronológica de las mismas, pasando por la actualización de los contenidos y la manufactura de los recursos.

8. CONCLUSIONES

Se comenzaba este trabajo con tres preocupaciones cardinales: la primera atendía a la necesidad de encuadrar el diseño de la Programación Didáctica aquí defendida dentro de los parámetros establecidos por el propio contexto educativo del centro y, por supuesto, por la normativa vigente; la segunda se identificaba con el objetivo personal del docente de situar y contextualizar la enseñanza a partir, exclusivamente, de los centros de interés del alumnado; y, por último, la tercera se correspondía con el imperativo de remarcar la vigencia y actualidad de los contenidos de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura con el fin de revalorizar el estudio de la cultura y su función dentro de las sociedades contemporáneas. En cierta manera, se podría decir que todas estas cuestiones responden a un único anhelo, rehumanizar los aprendizajes.

Esta propuesta ha intentado, por todos los medios, promocionar una educación lingüístico-literaria que respondiera a un planteamiento ético y moral de la materia, a una aproximación que permitiera un enfoque nutricional tanto para el alumnado como para el profesor. El resultado de dicha impronta se ha materializado en una Programación Didáctica surgida, directamente, del conocimiento de la realidad del estudiantado, de la experiencia docente del autor durante el periodo de Prácticas Externas, del saber filológico del profesor y de la investigación teórica y aplicada de los principios constitutivos de la Pedagogía. Así, se han descrito 7 Situaciones de Aprendizaje cohesionadas bajo el signo de lo musical. Aprovechando su componente viral, las canciones escogidas han vehiculado, por completo, el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta *lista de reproducción* que se ha expuesto ha permitido tratar de manera transversal e innovadora cuestiones tan dispares y variadas como, por ejemplo, el sintagma nominal en relación a la capacidad que tiene el nombre para visibilizar realidades ocultas, los géneros periodísticos vinculados a la importancia de hacer preguntas correctas o *El Conde Lucanor* y el poder de los consejos.

Como se ha podido observar, en todos estos contenidos se constata la óptica social que ha dado carta de naturaleza a este diseño curricular. Ello permite concluir que, en líneas generales, se ha logrado cumplir con los objetivos de partida desde una perspectiva original, fundamentada y creativa en la que ha primado el desarrollo humano del/la discente, es decir, la adquisición útil y aplicada de unas habilidades, destrezas y conceptos centrados en aspectos de naturaleza cívica y social.

9. BIBLIOGRAFÍA

- ABREU, A. (2020). *Primavera que sangra*. Madrid: Demipage.
- ALBA PASTOR, C. et al. (2014). *Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Pautas para su introducción en el currículo* [recurso online]. Recuperado de: https://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf
- ALCALÁ VELASCO, N. (s.f.). *Modelos de enseñanza* [recurso online]. Recuperado de: https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/campus/doc/htmls/metodologias/htmls/tema2/Modelos_de_ensenanza.pdf
- ANTILLANO, V. (2022). *BZRP Music Sessions #51*. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=vwz97-lNPH8>
- BALVIN, J. (2016). *Safari*. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=JWESLlAKKIU>
- BARANDA LEUTERIO, N. (2001). *La prosa y el teatro medievales*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- BETANCUR, B. ET AL. (1997). La promoción de la lectura. En L. Yepes Osorio, *La promoción de la lectura: conceptos, materiales y autores*. Medellín: CONFENALCO.
- BUJ GIMENO, A. (1992). El entorno escolar como factor determinante en la educación del niño. *Revista española de pedagogía*, 191, 69-85. Recuperado de: <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2018/03/4-El-Entorno-Escolar-como-Factor-Determinante-en-la-Educaci%C3%B3n-del-Ni%C3%B1o.pdf>
- BUNNY, B. (2022). *Tití me preguntó*. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=iW_iV4nI_ZQ
- BUSH, K. (1985). *Running Up That Hill*. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=wp43OdtAAkM>
- CARRETERO, M. (1993). *Constructivismo y educación*. Zaragoza: Edelvives.
- CASTILLO SÁNCHEZ, M. E. (2018). ¿Y, si aprendemos con música? Crónica de Letras que cantan. *Revista de divulgación de experiencias pedagógicas MAMAKUNA*, 7, 18-27.
- CHANEL. (2022). *SloMo*. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=Dwyefl6itpI>
- COIE, J. D., DODGE, K. A., Y COPPOTELLI, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology*, 18(4), 557-570.
- CORRALES, M. ET AL. (2019). El laboratorio de humanidades y ciencias sociales en Educación Secundaria: planteamiento teórico y análisis de posibilidades prácticas. *Papeles*

- Salmantinos de Educación*, 23, 129-151. Recuperado de:
<https://revistas.upsa.es/index.php/papeleeducacion/article/view/26>
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, UNIVERSIDADES, CULTURA Y DEPORTE. (s.f. a). *Buscador de centros educativos* [recurso online]. Recuperado de:
https://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/centros/centros_educativos/busca-dor-centros-openlayers/
- (s.f. b). *Orientaciones para la elaboración de la Programación Didáctica* [recurso online]. Recuperado de:
<https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/campus/doc/htmls/metodologias/pdfs/unidad01.pdf?v=1>
- (s.f. c). *Tratamiento de los elementos transversales y Estrategias para desarrollar la educación en valores* [recurso online]. Recuperado de
<https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoescuela/proideac/funcionalidad/programacion-didactica/orientaciones-para-la-elaboracion-de-la-programacion-didactica/tratamiento-de-los-elementos-transversales-y-estrategias-para-desarrollar-la-educacion-en-valores/>
- (2018). *Guía de ayuda. Orientaciones para la evaluación* [recurso online]. Recuperado de:
<https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoescuela/proideac/files/2018/04/gua-y-glosario-evaluacin.pdf>
- (2021). *Premios de distinción Viera y Clavijo en el ámbito de la educación no universitaria de la Comunidad Autónoma de Canarias* [recurso online]. Recuperado de:
<https://sede.gobiernodecanarias.org/sede/movil/tramites/4843>
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, UNIVERSIDADES Y SOSTENIBILIDAD. (2015). *Guía para el profesorado. Marco general de actuación ante un posible caso de acoso escolar* [recurso online]. Recuperado de:
<https://www.gobiernodecanarias.org/cmsweb/export/sites/educacion/web/.content/publicaciones/archivos/documento/guia-profes-acoso-escolar.pdf>
- CRISTÓBAL HORNILLOS, R. (2021). Viralizando la cultura en el aula con canciones y videoclips. *Bellaterra: journal of teaching and learning language and literatura*, 12(4), 31-43.
- DEWEY, J. (1998). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- DÍAZ LAVADO, J. (2001). La educación en la Antigua Grecia. En C. Cabanillas Núñez y J. Calero Carretero (coords.), *Actas de las III Jornadas de Humanidades Clásicas* (pp. 93-114). Extremadura: Junta de Extremadura. Recuperado de

<file:///C:/Users/Carlos/Downloads/Dialnet-LaEducacionEnLaAntiguaGrecia-2676979.pdf>

DIRECCIÓN GENERAL DE ORDENACIÓN, INNOVACIÓN Y CALIDAD (2021). *Protocolo para el acompañamiento al alumnado Trans* y atención a la diversidad de género en los centros educativos sostenidos con fondos públicos de Canarias* [recurso online]. Recuperado de:

https://www.gobiernodecanarias.org/cmsweb/export/sites/educacion/web/_galerias/descargas/normativa-internas/resolucion-575-actualizacion-protocolo-trans-18-marzo.pdf

ESCOBAR MARTÍNEZ, M. D. (2013). *Literatura y música. Propuestas interdisciplinares para Educación Secundaria*. Murcia: Consejería de Educación, Universidades y Empleo.

FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, J. ET AL. (2002). *¿Cómo hacer unidades didácticas innovadoras?*. Sevilla: Díada Editora.

GODOY, A. (2019). *A través de mi ventana*. Madrid: Alfaguara.

IES TEOBALDO POWER. (2018a). *Plan de Acción Tutorial* [recurso online]. Recuperado de:

<https://teobaldopower.org/ies/wp-content/uploads/2018/07/PLAN-DE-ACCION-TUTORIAL-IES-TEOBALDO-POWER.pdf>

————— (2018b). *Plan de Atención a la Diversidad* [recurso online]. Recuperado de:

<https://teobaldopower.org/ies/wp-content/uploads/2018/02/PLAN-DE-ATENCION-A-LA-DIVERSIDAD.pdf>

————— (2018c). *Proyecto Educativo del Centro* [recurso online]. Recuperado de:

<https://teobaldopower.org/ies/wp-content/uploads/2018/07/PROYECTO-EDUCATIVO-IES-TEOBALDO-POWER.pdf>

————— (2019). *Protocolo de Prevención y Ayuda contra el Acoso Escolar* [recurso online]. Recuperado de:

<https://teobaldopower.org/ies/wp-content/uploads/2018/02/PROTOCOLO-PARA-PREVENCIÓN-Y-AYUDA-ACOSO-ESCOLAR.pdf>

————— (2021a). *Atención a las familias y correos. Curso 21-22* [recurso online].

Recuperado de: <https://teobaldopower.org/ies/wp-content/uploads/2021/11/21-22-Atencion-a-las-familias-y-correos.pdf>

————— (2021b). *Información básica del centro. Curso 21-22* [recurso online].

Recuperado de: http://teobaldopower.org/ies/?page_id=3740

————— (2021c). *Programación Didáctica. Departamento de Lengua Castellana y Literatura* [recurso online]. Recuperado de:

<http://teobaldopower.org/programaciones/PGA-21-22/PGA-CENTRO/2%20PGA%2021-22%20PROGRAMACIONES%20DIDA%cc%81CTICAS/LENGUA%20CASTELLANA%20Y%20LITERATURA/Programacio%cc%81n%20general%20del%20departamento/Programacio%cc%81n%20General%20del%20Departamento%202021-2022.pdf>

——— (2021d). *Programación Didáctica para 2.º ESO* [recurso online]. Recuperado de:

<http://teobaldopower.org/programaciones/PGA-21-22/PGA-CENTRO/2%20PGA%2021-22%20PROGRAMACIONES%20DIDA%cc%81CTICAS/LENGUA%20CASTELLANA%20Y%20LITERATURA/2%c2%ba%20ESO/Programacio%cc%81n%202%c2%ba%20ESO%202021-2022.pdf>

——— (2021e). *Programación General Anual* [recurso online]. Recuperado de:

<http://teobaldopower.org/programaciones/PGA-21-22/PGA-CENTRO/1%20PGA%2021-22%20IES%20TEOBALDO%20POWER/>

——— (2021f). *Protocolo de contingencia ante la COVID-19* [recurso online]. Recuperado de:

https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/edublog/iesteobaldopower/wp-content/uploads/sites/726/2021/09/teobaldo-protocolo-plan-de-contingencia-covid-19_revisado_1-09-2021.pdf

LUIS, C. (1 de julio de 2022). Ídolos. Villano Antillano: "Es inevitable que la gente esté pendiente de mi proceso de transición". *El Mundo*. Recuperado de: <https://www.elmundo.es/cultura/musica/2022/07/01/62bd5ce4fdddffce128b459b.html>

MACAYA RUIZ, A. (2022). Docentes, creatividad artística y compromiso social: retos y posibilidades en la formación inicial. *Revista complutense de educación*, 33, 501-510.

MALAXECHEVERRÍA, I. (2008). *Bestiario medieval*. Madrid: Siruela.

MARTÍNEZ DOMÍNGUEZ, L. ET AL. (2018). *Sociedad, familia y educación*. Madrid: Síntesis

MARTÍNEZ SAN PEDRO, M. (2003). La figura del maestro en la Edad Media. En L. da Fonseca, L. Amaral y M. Ferreira (coords.), *Os reinos ibéricos na Idade Média: livro de homenagem ao professor doutor Humberto Carlos Baquero Moreno* (pp. 1053-1060). Livraria Civilização Editora. Recuperado de <https://medievalistas.es/wp-content/uploads/attachments/01296.pdf>

- MAYER, R. (2008). *Psicología de la Educación. El aprendizaje en las Áreas de Conocimiento*. Madrid: Pearson Educación.
- MEDINA RIVILLA, A. (1990). Innovación curricular: la elaboración del Proyecto Educativo de Centro. *Jornadas de estudio sobre el centro educativo. Nuevas perspectivas organizativas*, 603-647. Recuperado de: [file:///C:/Users/Carlos/Downloads/Jornadas%20de%20CENPO_49%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Carlos/Downloads/Jornadas%20de%20CENPO_49%20(3).pdf)
- MORAD. (2022). *Mama me dice*. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=tO7inFFL9ys>
- NIETO GIL, J. (2011). *Neurodidáctica. Aportaciones de las neurociencias al aprendizaje y la enseñanza*. Madrid: Editorial CCS.
- NOT, L. (1992). *La enseñanza dialogante: hacia una educación en segunda persona*. Barcelona: Herder.
- NUSSBAUM, MARTHA C. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz Editores.
- O'DONNELL, J. (1998). *Avatares de la palabra. Del papiro al ciberespacio*. Barcelona: Paidós.
- PELUSO, N. (2022). *Emergencia*. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=_1z8gqyUOQ
- PERNAS LÁZARO, E. (2009). Animación a la lectura y promoción lectora. En P. López Gómez y J. Santos-Paz (eds.), *Guía para bibliotecas escolares* (pp. 261-290). Coruña: Universidades da Coruña.
- PIAGET, J. (1998). *La equilibración de las estructuras cognitivas. Problema central del desarrollo*. Madrid: Siglo Veintiuno de Editores.
- PICCIOTTO, M. (12, febrero, 2020). Amiga, date cuenta [Entrada de blog]. Recuperado de: <https://observatorioviolencia.org/amiga-date-cuenta/>
- PULIDO, M. (2018). Principios educativos de la educación occidental: la Edad Media. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 1-24. Recuperado de: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/HLGNYGZRKFn5qBVFpc8Dgp/?format=pdf&lang=es>
- QUEVEDO. (2022). *BZRP Music Sessions #52*. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=A_g3lMcWVy0
- QUINTERO RUIZ, L. (2015). *Metodologías* [recurso online]. Recuperado de: <https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/edublog/cprofesnortedetenerife/wp-content/uploads/sites/4/2015/10/Metodologias.pdf>

- RODRÍGUEZ HERRERA, G. (23 de julio de 2022). Las lenguas clásicas y la economía del conocimiento. *El Día*. Recuperado de: <https://www.eldia.es/opinion/2022/07/23/lenguas-clasicas-economia-conocimiento-69000295.html>
- ROSALÍA. (2022a). *Despechá*. Recuperado: <https://www.youtube.com/watch?v=5g2hT4GmAGU>
- (2022b). *Motomami*. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=EslzthDFm2w>
- SÁNCHEZ MARTÍNEZ, S. (2019). Olvidadas antes de ser conocidas. La ausencia de mujeres escritoras en los libros de texto en la enseñanza obligatoria. *Prisma Social: revista de investigación social*, 25, 203-224. Recuperado de: <file:///C:/Users/Carlos/Downloads/Dialnet-OlvidadasAntesDeSerConocidasLaAusenciaDeMujeresEsc-6972152.pdf>
- STRASSER, T. (2021). *La ola*. Barcelona: Blackie Books.
- TANXUGUEIRAS. (2022). *Terra*. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=6At10g4UImE>
- TRUST, G. (1 de agosto de 2022). Bizarrap & Quevedo's 'Bzrp Music Sessions, Vol. 52' Tops Billboard Global Charts for Second Week. *Billboard*. Recuperado de: <https://www.billboard.com/music/chart-beat/bizarrap-quevedo-bzrp-music-sessions-vol-52-tops-global-charts-second-week-1235120940/>
- VISO ALONSO, J. (2020). *Escuelas que emocionan*. Madrid: Ediciones SM.
- VITA PROUPECH, S. (2004). Sobre el problema de la enseñanza de las humanidades en la Educación Secundaria. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 16, 251-269. Recuperado de: <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/22178/20278-20318-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- ZUBIRÍA, J. (2002). *Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante*. Madrid: Aula Abierta Magisterio.