



UNIVERSIDAD DE CORDOBA

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

BRO, SI YO HABLO TO BIEN

(3.º ESO. Lengua Castellana y Literatura)

I SPEK SO GOOD, BRO

(3rd ESO -9th grade-. Spanish Language and Literature)

Oliva Sanz, Carmen
Lengua Castellana y Literatura
2022/2023



UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA

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

La alumna Carmen Oliva Sanz con D.N.I. 48155431D informa de que ha realizado esta memoria y que constituye una aportación original de su autora.

Y para que así conste, se firma el presente informe en Córdoba, a 12 de junio de 2023

Fdo. Carmen Oliva Sanz
Autora del Trabajo Fin de Máster

ÍNDICE

1. La función docente.....	1
1.1. Funciones y competencias del profesorado	1
1.2. Roles docentes fundamentales para la LOMLOE	2
1.2.1. <i>Acción tutorial y orientación</i>	3
1.2.2. <i>Relación entre el profesorado, las familias y el alumnado</i>	4
1.2.3. <i>Atención a la diversidad</i>	4
2. Diseño del currículum y planificación de la actividad docente.....	6
2.1. Marco legal.....	6
2.2. Contextualización	7
2.3. Justificación del curso seleccionado.....	8
2.4. Elementos curriculares del ciclo educativo	9
2.4.1. <i>Objetivos y competencias</i>	9
2.4.1.1. Competencias clave	9
2.4.1.1.1. Descriptores operativos.....	10
2.4.1.1.2. Competencias específicas	11
2.4.1.1.3. Objetivos.....	13
2.4.2. <i>Saberes básicos</i>	14
2.4.3. <i>Contenidos transversales</i>	15
2.4.4. <i>Secuenciación de unidades de programación</i>	16
2.4.4.1. Plan Lector.....	22
2.4.5. <i>Metodología</i>	23
2.4.5.1. Recursos.....	24
2.4.6. <i>Actividades complementarias y extraescolares</i>	25
2.4.7. <i>Atención al alumnado con necesidades educativas especiales</i>	26
2.4.8. <i>Evaluación</i>	27
2.4.9. <i>Criterios de evaluación</i>	28
2.4.9.1. Estándares de aprendizaje: indicadores de logro	31
2.4.9.2. Instrumentos de evaluación	31
2.4.9.3. Criterios de calificación.....	32
2.4.9.4. Criterios de recuperación.....	33
2.4.10. <i>Revisión y seguimiento de la programación</i>	33
3. Elaboración de materiales didácticos.....	34
3.1. Introducción.....	34
3.2. Concreción curricular	34
3.3. Secuenciación de actividades y recursos empleados.....	36
3.4. Orientaciones metodológicas.....	38
3.5. Propuesta de evaluación	39
3.5.1. <i>Evaluación del proceso de enseñanza</i>	41
4. Aportación de las prácticas docentes a la formación recibida en el máster	42
5. Bibliografía	46
5.1. Referencias legislativas	46
5.2. Referencias específicas.....	47
6. Anexo.....	49
6.1. Anexo I: rúbrica de evaluación de la SA	49

1. LA FUNCIÓN DOCENTE

La profesión docente se desarrolló en España gracias a pedagogos como San Isidoro de Sevilla o San José de Calasanz (Domínguez, 1983, p.165) y desde entonces no ha hecho más que evolucionar en el ámbito nacional e internacional. La docencia y los docentes han tenido que adaptarse a los cambios socio-histórico-culturales para dar respuesta a las necesidades de sus estudiantes y cumplir así con uno de los Derechos Humanos fundamentales:

Artículo 26: Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. (Declaración Universal de los Derechos Humanos, 1948, p.36).

No se trata, por tanto, de una profesión estanca, puesto que, en palabras de Borghesi (2005): «El maestro no es el técnico que, neutral, se limita a encauzar la información. Al contrario, es aquel que hace posible el vínculo entre *conocimiento e interés*» (p.18). La escuela es una de las instituciones que, junto con la familia, tiene la responsabilidad de educar, por tanto, el docente no solo es un transmisor de conocimientos sino también un importante agente socializador (Prieto, 2008, p. 327). En la actualidad, los docentes se encuentran con grupos de estudiantes cada vez más heterogéneos a los que deben adaptarse para conseguir buenos resultados educativos no solo en cuanto a contenidos y competencias, sino también en cuanto al desarrollo personal de sus estudiantes. Las sociedades globalizadas del siglo XXI en las que se prima lo rápido, lo inmediato y lo tecnológico, el docente se enfrenta a retos cada vez más complejos que requieren de una constante actualización de sus competencias y funciones.

1.1. Funciones y competencias del profesorado

Con el objetivo de homogeneizar y delimitar la misión del profesorado como agente educativo para que este pueda desempeñar su tarea de manera correcta (Prieto, 2008, p. 326), la legislación española doce funciones principales que debe desempeñar el docente. Si bien es cierto que estas funciones ya aparecían en la Ley Orgánica de Educación 2/2006, del 3 de mayo, estas fueron reformuladas en la posterior Ley Orgánica de Educación 3/2020, del 29 de diciembre. Actualmente, cubren aspectos que van desde la programación y la enseñanza del área curricular, hasta la atención al desarrollo intelectual, afectivo, psicomotriz, social y moral, pasando por la contribución al respeto en las actividades del centro y la investigación para mejorar de manera continua los procesos de enseñanza.

Las funciones propuestas por la legislación permiten ver cómo la escuela ha cambiado en los últimos años, especialmente en lo que concierne a involucrar a las familias en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la acción tutorial. Las doce funciones mencionadas en la ley están íntimamente relacionadas con las competencias que un docente debe poseer para ejercer la

profesión, entendiendo competencias como «la capacidad de movilizar varios recursos para hacer frente a un tipo de situaciones» (Perrenoud, 2004, p.8). En el marco actual del aprendizaje competencial promovido desde las instituciones europeas, el docente y sus funciones también pasan por la adquisición de competencias, ya que «una profesión, además de identidad, debe tener competencia, lo que supone capacidad para resolver de manera eficaz y socialmente aceptada los problemas que le son propios» (Castro, 2005, en Sarramona, 2007, p.34). Aunque existen numerosas propuestas para determinar las competencias del profesorado, las divulgadas por Perrenoud (2004) han sentado las bases de la formación para futuros docentes. Estas competencias son: Organizar y animar situaciones de aprendizaje; gestionar la progresión de los aprendizajes; elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación; implicar al alumnado en su aprendizaje y en su trabajo; trabajar en equipo; participar en la gestión de la escuela; informar e implicar a los padres; utilizar las nuevas tecnologías; afrontar los dilemas y los deberes éticos de la profesión, y organizar la propia formación continua (Perrenoud, 2004, en Sarramona, 2007, p.34).

Las competencias y, por ende, las funciones docentes superan el nivel de conocimientos técnicos sobre la materia, en nuestro caso Lengua Castellana y Literatura. Es preciso comentar que el área de Lengua Castellana y Literatura es la de mayor repercusión en el contexto educativo y social, puesto que el aprendizaje y uso de la lengua es vehicular a la enseñanza de cualquier otra materia (Mendoza, 1998, p. 237). Esta transversalidad con el resto de conocimientos trae consigo una mayor responsabilidad del docente de Lengua Castellana y Literatura en cuanto a su función docente y competencias.

Los retos del siglo XXI han transformado la escuela instructiva basada en la adquisición de conocimiento en una escuela educativa que es el medio a través del cual el aprendiz puede construir su propio proyecto vital y convertirse en un ciudadano del mundo globalizado (Pérez, 2019, p.7). Además, si se considera la enseñanza como la actividad compleja que es, las listas de competencias que se puedan compilar nunca van a poder reflejar totalmente la realidad educativa (Muriel, 2008, p.58) y, por tanto, solo deben tomarse como referentes en la formación permanente del docente que cumplimente su formación inicial pedagógica y técnica. La clave de la función docente es la formación permanente del profesorado mediante cursos, aprendizaje autónomo e investigación para poder acompañar a sus estudiantes y no ser meros transmisores de conocimiento.

1.2. Roles docentes fundamentales para la LOMLOE

En el marco educativo actual promovido por la nueva Ley de Educación LOMLOE, del 30 de diciembre de 2020, hay tres aspectos relacionados con la función docente que requieren una

especial atención: la labor de acción tutorial y orientación, la atención a la diversidad y la relación entre el profesorado, el alumnado y las familias.

1.2.1. Acción tutorial y orientación

El art. 18 del Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, para Educación Secundaria Obligatoria, promueve una acción tutorial y orientación continua para todos los estudiantes. Tiene como objetivo informar y orientar en su formación evitando condicionamientos derivados de estereotipos de género. El rol del docente como tutor del aprendizaje de todos sus estudiantes (Pérez, 2019, p.11) requiere de un grado elevado de habilidades de *coaching*/mentoría. A pesar de que la tutoría no siempre ha estado totalmente integrada en la formación (Álvarez-Justel, 2015, en González, 2020, p.142), hoy en día los docentes consideran esta tarea como fundamental para favorecer la adquisición de competencias personales, sociales, académicas y laborales en sus estudiantes (González, 2020, p.142). Si bien hemos mencionado las competencias y habilidades de los docentes, también debemos comentar las competencias específicas que el profesorado tutor debe tener. Estas competencias están principalmente relacionadas con la gestión del marco legal, la dinamización del grupo, el seguimiento y orientación académica y personal del alumnado, el seguimiento y orientación a las familias, la mejora de la convivencia y la resolución de los conflictos y la coordinación con el equipo docente y los servicios externos (Torrego, 2015, p.20-21). Teniendo en cuenta la complejidad y la amplitud de la función tutorial, es preciso recalcar la importancia de una formación inicial completa y permanente del profesorado (Torrego, 2015, p.21) en la que se incluyan metodologías innovadoras, estrategias de gestión de conflictos y conocimientos de psicología adolescente.

Con el objetivo de dirigir y coordinar la función docente, el plan de centro incluye un apartado específico con el Plan de Orientación y Acción Tutorial (POAT). Su objetivo es detectar carencias y necesidades del contexto educativo del centro, sus estudiantes, su profesorado y las familias. Además, no solo se pone el foco en la orientación académica y profesional, sino que también se tienen en cuenta aspectos como la convivencia, el seguimiento de las medidas de atención a la diversidad, y las actividades realizadas en las horas lectivas de tutoría.

Respecto a la gestión de la convivencia, se debe tener en cuenta que el conflicto es un hecho cotidiano en la escuela (Gutiérrez-Torres y Buitrago-Velandia, 2019, p.171). Es función del tutor no solo atajar los conflictos, sino también gestionarlos con un objetivo educativo: corregir la tendencia actual a la naturalización de la violencia y fomentar la paz, promoviendo el desarrollo de habilidades sociales y emocionales (Gutiérrez-Torres y Buitrago-Velandia, 2019, p.173).

1.2.2. Relación entre el profesorado, las familias y el alumnado

En el artículo 118 de la LOE 2/2006, que mantiene intacto la LOMLOE 3/2020, se establece que para hacer efectiva la corresponsabilidad entre el profesorado y las familias en la educación de los hijos, se adoptarán medidas que promuevan la colaboración efectiva entre la escuela y la familia. Esta mención legislativa en cuanto al rol de las familias en el sistema educativo resulta muy relevante, puesto que apoya el cambio de paradigma en el que la implicación de las familias en la labor escolar se ha convertido en un factor clave del éxito educativo (Llevot y Bernad, 2015, p.57). Autores como Fernández-Enguita (1993) y Garreta (2008) han analizado la cooperación entre padres y escuela llegando a la conclusión de que la implicación de las familias en los centros es un hecho reciente (Álvarez de Sotomayor et al., 2022, p.1), puesto que ambas partes se mostraban resistentes a colaborar y no veían los beneficios que podía suponer (Llevot y Bernad, 2015, p.58).

También es preciso mencionar que este cambio en el papel de las familias supone responsabilizarlas de parte de la educación de sus hijos. Esto desmitifica la influencia de la educación y del profesorado como únicos agentes de socialización (Bolívar, 2006, p. 122): ni el profesorado, ni la escuela, ni la educación básica son los únicos factores y contextos en los que se desarrollan los estudiantes. Las expectativas sociales respecto a lo que puede conseguir la educación formal deben reconsiderarse y se debe establecer un «nuevo pacto educativo» como el propuesto por Tedesco (1995) en el que se articulen las funciones educativas escolares y de las familias en un contexto de colaboración y comunicación fluida. Las Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos (AMPAS) creadas en los años 70 son uno de los cauces mediante los que las familias pueden intervenir en la gestión del centro, programar actividades y cooperar en actividades educativas (Álvarez de Sotomayor et al., 2022).

Por otro lado, el profesorado también debe considerar la evolución del modelo de familia y la gran diversidad de estructuras familiares que existen a la hora de inculcar en las familias la necesidad y el beneficio que supone participar activamente en la educación de sus hijos. Es además función del docente redefinir la profesionalidad docente que incorrectamente entendida distancia a al profesorado de las familias (Bolívar, 2006, p. 131).

1.2.3. Atención a la diversidad

Con el objetivo de adaptar el sistema educativo a los retos y desafíos del siglo XXI y a los objetivos de la Unión Europea y la Unesco para la próxima década, la Ley Orgánica 3/2020 de Educación promueve la atención a la diversidad mediante el Diseño Universal de Aprendizaje como uno de los pilares educativos. Las aulas son espacios cada vez más diversos, la heterogeneidad es la norma y, por tanto, los centros y los docentes deben apoyar las distintas

necesidades educativas de sus estudiantes para que todos alcancen su potencial de aprendizaje (Fernández, 2013, p.83). Una educación inclusiva busca el éxito de todo el alumnado y se fundamenta en una enseñanza de calidad y equitativa (Muntaner et al., 2016, p. 33) para que las circunstancias personales, sociales, de género, origen étnico o antecedentes familiares no obstaculicen el desarrollo de los estudiantes.

La LOMLOE 3/2020, para implementar una serie de estrategias de atención a la diversidad, clasifica como alumnado con necesidad específica de apoyo educativo (ANEAE) a aquel alumnado que afrontan barreras en su desarrollo. Dentro de esta categoría se encuentra el alumnado con necesidades educativas especiales (NEE) derivadas de una discapacidad o trastorno de conducta; el alumnado de altas capacidades; el alumnado con incorporación tardía al sistema educativo; el alumnado con dificultades específicas para el aprendizaje; el alumnado con condiciones personales o de historia escolar compleja, y el alumnado que presenta desigualdades sociales.

Con el objetivo no solo de ayudar a que el alumnado ANEA alcance su máximo desarrollo, sino también cualquier estudiante, surge el concepto de Diseño Universal de Aprendizaje (DUA en adelante). Este concepto, acuñado en los años 80, es un modelo teórico-práctico de enseñanza que promueve la flexibilidad en las propuestas curriculares para que respondan a las necesidades del alumnado (Alba, 2019, p. 57). Está basado en las redes neuronales afectivas, el porqué del aprendizaje, redes neuronales de reconocimiento, el qué del aprendizaje, y redes neuronales estratégicas, el cómo del aprendizaje (Alba, 2019, pp. 58-59). De hecho, el art. 20 de la LOMLOE establece que este modelo de enseñanza se pondrá en práctica para aquellos estudiantes con necesidades educativas especiales:

Las administraciones educativas establecerán las condiciones de accesibilidad y diseño universal y los recursos de apoyo, humanos y materiales, que favorezcan el acceso al currículo del alumnado con necesidades educativas especiales (RD 217/2022).

Sin embargo, la educación inclusiva no se plantea desde los enfoques asistenciales o compensatorios, sino desde adaptaciones preventivas y globales (Muntaner et al., 2016, p. 34). Por lo que no solamente se pone en marcha este modelo para un grupo de estudiantes, sino para la totalidad del aula. La atención a la diversidad debe contar con todos los estudiantes en todas las situaciones y experiencias del grupo, todos deben poder participar aunque cada uno según sus capacidades y potencial, y todos deben trabajar hacia el progreso si se busca una educación verdaderamente inclusiva (Muntaner et al., 2016, p. 34).

Siguiendo las pautas del DUA, el proceso de enseñanza-aprendizaje adapta materiales, resultados, tareas, busca la variedad de expresiones y productos, y proporciona medios, recursos

y herramientas para que todos los estudiantes lleguen a adquirir el nivel competencial óptimo. Actualmente, esta adaptación del proceso de enseñanza-aprendizaje es una función docente clave que requiere de profesionales competentes en innovación y comprometidos de manera positiva con la diversidad (Fernández, 2013, p. 85). Los docentes deben poseer una serie de capacidades fundamentales con las que trabajar la diversidad del alumnado, entre las que destacan la capacidad reflexiva, la de promover un aprendizaje cooperativo entre iguales, la de enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje y la de implicar al estudiantado con metodologías activas (Fernández, 2013, p. 84). La innovación, la investigación y la colaboración entre profesionales de distintos ámbitos (psicología, educación, administración, informática) son las estrategias que mejor pueden ayudar a los docentes a transformar la escuela en un espacio de inclusión y diversidad.

2. DISEÑO DEL CURRÍCULUM Y PLANIFICACIÓN DE LA ACTIVIDAD DOCENTE

2.1. Marco legal

«La escuela, como institución, no escapa a las reglas formales de la organización, y en ella pueden rastrearse las normas, los principios y aun las leyes con que diversas teorías organizativas han pretendido explicar el funcionamiento institucional» (Sáenz, 1993:11).

La práctica educativa está, por tanto, ligada a un marco legal establecido por la administración pública que sirve de referencia y que se adapta a los cambios y necesidades sociales. En el presente curso 2022/2023 nos encontramos en un periodo de transición legislativa en materia de educación en el que el sistema educativo ha pasado de regirse por la Ley Orgánica de Educación 8/2013 del 9 de diciembre (LOMCE) a guiarse por la Ley Orgánica de Educación 3/2020 del 29 de diciembre (LOMLOE). En nuestro caso, como la programación didáctica va dirigida a 3.º de la ESO y nos encontramos en Andalucía, los niveles de concreción curricular (N.C. en adelante) que se aplican son los siguientes:

1. N. C. Estatal: <ul style="list-style-type: none"> a. Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre b. Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo 	3. N. C. Centro <ul style="list-style-type: none"> a. Plan de centro b. Proyecto educativo 2023
2. N. C. Autonómico <ul style="list-style-type: none"> a. Ley de Educación Andaluza 17/2007, de 10 de diciembre b. Instrucción Conjunta 1/2022, de 23 de junio c. Decreto 102/2023, de 9 de mayo¹ d. Orden, de 30 de mayo de 2023 	4. N. C. Departamento didáctico <ul style="list-style-type: none"> a. Programación didáctica del departamento b. Programación de curso 3.º ESO
	5. N. C. Docente <ul style="list-style-type: none"> c. Programación de aula
	6. N. C. Departamento de orientación <ul style="list-style-type: none"> a. Adaptación curricular

¹ Por motivos metodológicos y de calendario, la programación creada en este trabajo sigue las directrices de la Instrucción Conjunta 1/2022 y no implementa los cambios establecidos por el Decreto 102/2023 del 9 de mayo y la Orden de 30 de mayo para la ordenación y el currículum de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía.

Tabla 1: Niveles de concreción curricular

Toda planificación para un curso impar de secundaria debe partir del nivel estatal con la Ley Orgánica de Educación 3/2020, que modifica la Ley Orgánica de Educación 2/2006, del 3 de mayo, y del Real Decreto 217/2022 en el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la etapa de ESO. Además, en el nivel autonómico se debe seguir la Ley de Educación Andaluza 17/2007 (LEA) y, excepcionalmente para el curso 2022/2023, la Instrucción Conjunta 1/2022 que sirve de guía mientras se elabora el Decreto y la Orden que se han publicado con fecha 9 y 30 de mayo de 2023 y que servirán de eje vertebrador en las programaciones del curso 2023/2024.

En el centro educativo se concreta la planificación gracias al plan de centro y al proyecto educativo y a las programaciones tanto del departamento didáctico como del propio docente y el departamento de orientación. De este modo, el proceso de enseñanza-aprendizaje se contextualiza y adapta tanto al estudiante como a su entorno más cercano.

2.2. Contextualización

La presente programación está diseñada para un curso de 3.º de la ESO y toma como referencia para su contextualización el IES La Fuensanta de Córdoba, que se encuentra en la red de Centros de Educación Compensatoria. El instituto se encuentra en distrito sureste de la capital cordobesa, junto al Santuario de la Virgen de la Fuensanta. Se trata de un distrito de nivel socioeconómico y cultural entre medio y medio-bajo en la que predomina el sector servicios y cuyos principales motores económicos son el Centro Comercial El Arcángel y Mercacórdoba. Los principales problemas del distrito están relacionados con los bajos ingresos, el desempleo y la vulnerabilidad de los mayores con pensiones escasas. Respecto a las dotaciones del barrio, es posible mencionar la Escuela Taller Municipal, el Centro Cívico Fuensanta y la Casa de la Juventud.

El instituto surgió en 1979 como un Centro de Formación Profesional, rasgo que sigue estando presente en la actualidad con una amplia oferta de ciclos formativos de Grado Medio y Superior, cursos de especialización, Formación Profesional Básica y Formación Profesional Básica específica. En términos cuantitativos, Educación Secundaria y Bachillerato suponen alrededor del 35% de los 1200 estudiantes del centro. En su mayoría, estos estudiantes provienen de los CEIP “Santuario”, “Fernán Pérez de Oliva”, “Santa Bárbara” en Cerro Muriano y “Vía Augusta” en Obejo, teniendo que utilizar el transporte escolar a diario en el caso de estos últimos. También es preciso mencionar que un porcentaje del alumnado provienen de los centros de menores “Juan de Mairena” y “Lucano”. El centro cuenta con tres líneas por curso en ESO, excepto en 1.º, donde hay 4 líneas. Un 47% de los estudiantes presentan Necesidades

Específicas de Apoyo Educativo por diferencias a nivel académico, personal y social.

En cuanto al profesorado del centro, 120 imparten su docencia en secundaria y 25 en 3.º de la ESO. Todos están motivados y sensibilizados con las particularidades del centro. Aunque el IES cuenta con una AMPA llamada “El Pocito” se necesita un mayor involucramiento de la misma con el Departamento de Actividades Extraescolares y el Departamento de Orientación. En cuanto a los programas educativos y de innovación docente que se desarrollan en el centro, el programa ComunicA, íntimamente relacionado con la Lengua Castellana y la Literatura, busca ofrecer estrategias y recursos metodológicos para complementar el currículum escolar y, en el caso concreto del centro, sigue las líneas de alfabetización audiovisual y escritura creativa como ejes vertebradores. Por otra parte, dentro del Proyecto Lingüístico de Centro, la biblioteca se presenta como un espacio fundamental en el que promover el aprendizaje y el disfrute por la lectura.

2.3. Justificación del curso seleccionado

Educación Secundaria Obligatoria es una etapa de escolarización que abarca desde los 12 a los 16 años y que coincide con la adolescencia. Aunque los cambios en el desarrollo y la maduración no se producen de manera brusca, sino gradual, somos fruto de la interacción y de factores externos y contextuales (Muñoz Tinoco et al., 2011: 23). Por ello, la formación competencial enfocada al Perfil de salida de la etapa pretende lograr, según el Real Decreto 217/2022, que los estudiantes adquieran los elementos básicos de la cultura; desarrollen hábitos de estudio, trabajo y vida saludable; se preparen para incorporarse a estudios posteriores y al mercado laboral, y se formen para ejercer sus derechos y obligaciones para con la ciudadanía. La selección de ESO, en lugar de Bachillerato, está, por tanto, relacionada con el desarrollo competencial y madurativo de los estudiantes. Por otro lado, en cuanto al curso particular, debemos mencionar que, con el actual plan de implantación de la LOMLOE, solo los cursos impares emplean la normativa actualizada. Programar para 3.º resulta un reto realmente interesante, ya que, además, es el último curso del primer ciclo de secundaria que no tiene carácter orientador hacia los estudios postobligatorios o la incorporación a la vida laboral como es 4.º.

Puesto que en 3.º ya se tiene una cierta madurez competencial y desde el área de Lengua Castellana y Literatura (LCL en adelante) se trabajan competencias que buscan la eficacia comunicativa, el uso ético del lenguaje, la resolución de conflictos y la construcción de vínculos personales y sociales basados en el respeto y la igualdad (RD 217/2022, 2022: 115), el curso es idóneo para introducir conceptos más amplios y abstractos, presentar aspectos literarios más concretos y fomentar la lectura y el desarrollo de la lengua oral y escrita. Además, gracias a las

prácticas curriculares, esta programación va a ser mucho más realista, ya que parte de ella, particularmente la unidad de programación número 5, se ha puesto en práctica en el aula.

2.4. Elementos curriculares del ciclo educativo

Los elementos curriculares que se aplican en 3.º de la ESO, siguiendo tanto el RD 217/2022, de 29 de marzo, como la instrucción Conjunta 1/2022, de 23 de junio, son los siguientes.

2.4.1. Objetivos y competencias

Siguiendo las directrices de la Unión Europea y de la UNESCO, formalizadas en los Objetivos de Desarrollo Sostenible y los retos y desafíos del siglo XXI, el sistema educativo español se fundamenta en el aprendizaje competencial, autónomo y reflexivo para todas las materias. Por esta razón, las competencias clave y específicas vertebran el sistema educativo tal y como indican las Recomendaciones del Consejo de la Unión Europea del 22 de mayo de 2018.

2.4.1.1. Competencias clave

Las competencias clave se definen en el RD 217/2022 como los «desempeños que se consideran imprescindibles para que el alumnado pueda progresar con garantías de éxito en su itinerario formativo, y afrontar los principales retos y desafíos globales y locales». Estas competencias clave se han recogido en el Perfil de salida y son transversales a todas las materias, por lo que se convierten en un importante punto de la programación para LCL: Competencia en comunicación lingüística (CCL), competencia plurilingüe (CP), competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería (STEM), competencia digital (CD), competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA), competencia ciudadana (CC), competencia emprendedora (CE) y competencia en conciencia y expresión culturales (CCEC). La materia de LCL contribuye a la adquisición de las competencias clave de una manera directa y práctica. Una de las competencias más claramente desarrolladas en LCL es la CCL, ya que esta supone interactuar de forma oral y escrita de manera coherente y adecuada en diferentes ámbitos. La materia de LCL trabaja, en el bloque B de saberes, todos los aspectos relacionados con la comunicación oral y escrita y el proceso comunicativo y, en el bloque D de saberes, la reflexión sobre la lengua. Aunque pueda parecer lo contrario, desde LCL también se trabaja la CP, puesto que se fomenta el aprendizaje sobre las lenguas de España y su desarrollo sociohistórico con el objetivo de frenar prejuicios y estereotipos lingüísticos.

La competencia STEM busca la comprensión del mundo utilizando los métodos científicos, el pensamiento matemático y la tecnología, aspectos que en LCL se trabajan desde el estudio del lenguaje como un sistema y mediante el desarrollo del pensamiento crítico para resolver problemas cotidianos. En cuanto a la CD, actualmente la informática es parte de nuestra vida, por lo que esta no puede ser ajena a la LCL. La elaboración de trabajos y el uso ético y correcto

de internet y de las redes sociales forma parte de los saberes que trabaja nuestra materia. Lo mismo ocurre con la competencia CPSAA, que busca el autoconocimiento y el aprendizaje a lo largo de la vida. En LCL el fomento del trabajo autónomo y el autodescubrimiento lingüístico son clave. La CC busca una ciudadanía responsable y unos valores democráticos. En LCL se trabaja gracias a aspectos como la lectura, que permite construir nuestra biografía lingüística, el trabajo sobre el patrimonio autonómico, nacional e internacional, con el que aprendemos a valorar la riqueza y la diversidad, y el conocimiento de las lenguas y su desarrollo, mediante el que se practica la tolerancia.

Por su parte, la CE se trabaja en LCL a través del trabajo creativo y autónomo de los estudiantes y fomenta la creatividad y la autovaloración. En cuanto a la última competencia, la CCEC, se trabaja en LCL gracias a los textos literarios y de la vida cotidiana con los que podemos comprender la manera de pensar de cada época o región. Además, conocer la propia biografía lingüística y la belleza de las variedades lingüísticas permite apreciar la diversidad y las manifestaciones artísticas.

2.4.1.1.1. Descriptores operativos

El aspecto aplicado de las competencias clave se especifica gracias a los descriptores operativos que constituyen el marco de referencia para las competencias específicas de cada materia. Puesto que el aprendizaje competencial es gradual y secuencial, los descriptores operativos que orientan los niveles de desempeño se han definido tanto para segundo de la ESO, tomando como referente el Perfil de salida al término de la Enseñanza Básica, como para cuarto de la ESO, correspondiéndose con el Perfil de salida en sí mismo. A modo de ejemplificación, la tabla 1 muestra los dos primeros descriptores operativos de la competencia en comunicación lingüística, tal y como aparecen contextualizados a la realidad andaluza en la Instrucción Conjunta 1/2022:

Al completar el segundo curso de la ESO, el alumno o alumna...	Al completar la enseñanza básica, el alumno o alumna...
CCL1. Se expresa de forma oral, escrita, signada o multimodal, iniciándose progresivamente en el uso de la coherencia, corrección y adecuación en diferentes ámbitos personal, social y educativo y participa de manera activa y adecuada en interacciones comunicativas, mostrando una actitud respetuosa, tanto para el intercambio de información y creación de conocimiento como para establecer vínculos personales.	CCL1. Se expresa de forma oral, escrita, signada o multimodal con coherencia, corrección y adecuación a los diferentes contextos sociales, y participa en interacciones comunicativas con actitud cooperativa y respetuosa tanto para intercambiar información, crear conocimiento y transmitir opiniones, como para construir vínculos personales.
CCL2. Comprende, interpreta y valora con actitud reflexiva textos orales, escritos, signados o multimodales de relativa complejidad correspondientes a diferentes ámbitos personal, social y educativo, participando de manera activa e	CCL2. Comprende, interpreta y valora con actitud crítica textos orales, escritos, signados o multimodales de los ámbitos personal, social, educativo y profesional para participar en diferentes contextos de

intercambiando opiniones en diferentes contextos y situaciones para construir conocimiento.	manera activa e informada y para construir conocimiento.
---	--

Tabla 2: Descriptores operativos 1 y 2 de la CCL (Instrucción Conjunta 1/2022)

2.4.1.2. Competencias específicas

Por otro lado, y siguiendo con la enseñanza competencial como marco de referencia, las competencias específicas se definen en el RD 217/2022 como los «desempeños que el alumnado debe poder desplegar en actividades o en situaciones cuyo abordaje requiere de los saberes básicos de cada materia o ámbito». Estas competencias específicas conectan el Perfil de salida con los saberes básicos y los criterios de evaluación de cada materia, LCL en nuestro caso.

El eje sobre el que se establecen las competencias específicas para Lengua Castellana y Literatura lo constituyen la interacción oral y escrita en diferentes ámbitos y contextos, el fomento del hábito lector, la interpretación de textos literarios, la apropiación de un patrimonio cultural y la reflexión explícita sobre el funcionamiento de la lengua. Se han establecido diez competencias específicas para LCL que son las siguientes:

1. Describir y apreciar la diversidad lingüística del mundo a partir del reconocimiento de las lenguas del alumnado y la realidad plurilingüe y pluricultural de España, analizando el origen y desarrollo sociohistórico de sus lenguas y las características de las principales variedades dialectales del español, como el andaluz, para favorecer la reflexión interlingüística, para combatir los estereotipos y prejuicios lingüísticos y para valorar dicha diversidad como fuente de riqueza cultural.
2. Comprender e interpretar textos orales y multimodales recogiendo el sentido general y la información más relevante, identificando el punto de vista y la intención del emisor y valorando su fiabilidad, su forma y su contenido, para construir conocimiento, para formarse opinión y para ensanchar las posibilidades de disfrute y ocio.
3. Producir textos orales y multimodales con fluidez, coherencia, cohesión y registro adecuado, atendiendo a las convenciones propias de los diferentes géneros discursivos, y participar en interacciones orales con actitud cooperativa y respetuosa, tanto para construir conocimiento y establecer vínculos personales como para intervenir de manera activa e informada en diferentes contextos sociales.
4. Comprender, interpretar y valorar textos escritos, con sentido crítico y diferentes propósitos de lectura, reconociendo el sentido global y las ideas principales y secundarias, identificando la intención del emisor, reflexionando sobre el contenido y la forma y evaluando su calidad y fiabilidad, para dar respuesta a necesidades e intereses

comunicativos diversos y para construir conocimiento.

5. Producir textos escritos y multimodales coherentes, cohesionados, adecuados y correctos atendiendo a las convenciones propias del género discursivo elegido, para construir conocimiento y para dar respuesta de manera informada, eficaz y creativa a demandas comunicativas concretas.
6. Seleccionar y contrastar información procedente de diferentes fuentes de manera progresivamente autónoma, evaluando su fiabilidad y pertinencia en función de los objetivos de lectura y evitando los riesgos de manipulación y desinformación, e integrarla y transformarla en conocimiento, para comunicarla desde un punto de vista crítico y personal a la par que respetuoso con la propiedad intelectual.
7. Seleccionar y leer de manera progresivamente autónoma obras diversas, como fuente de placer y conocimiento, configurando un itinerario lector que evolucione progresivamente en cuanto a diversidad, complejidad y calidad de las obras, y compartir experiencias de lectura para construir la propia identidad lectora y para disfrutar de la dimensión social de la lectura.
8. Leer, interpretar y valorar obras o fragmentos literarios del patrimonio andaluz, nacional y universal, utilizando un metalenguaje específico y movilizándolo la experiencia biográfica y los conocimientos literarios y culturales que permiten establecer vínculos entre textos diversos y con otras manifestaciones artísticas, para conformar un mapa cultural, para ensanchar las posibilidades de disfrute de la literatura y para crear textos de intención literaria.
9. Movilizar el conocimiento sobre la estructura de la lengua y sus usos y reflexionar de manera progresivamente autónoma sobre las elecciones lingüísticas y discursivas, con la terminología adecuada, para desarrollar la conciencia lingüística, para aumentar el repertorio comunicativo y para mejorar las destrezas tanto de producción oral y escrita como de comprensión e interpretación crítica.
10. Poner las propias prácticas comunicativas al servicio de la convivencia democrática, la resolución dialogada de los conflictos y la igualdad de derechos de todas las personas, utilizando un lenguaje no discriminatorio y desterrando los abusos de poder a través de la palabra, para favorecer un uso no solo eficaz sino también ético y democrático del lenguaje.

Todas estas competencias específicas se trabajan de manera secuenciada en las distintas unidades de programación mediante sus correspondientes saberes básicos y criterios de evaluación.

2.4.1.3. Objetivos

Otro de los aspectos relevantes en la programación son los objetivos, definidos en el RD 217/2022 como «logros que se espera que el alumnado haya alcanzado al finalizar la etapa y cuya consecución está vinculada a la adquisición de las competencias clave». A pesar de que se han establecido doce objetivos (identificados con letras de la *a.* hasta la *l.*), en este apartado solo vamos a comentar aquellos más íntimamente relacionados con la materia de LCL. El objetivo *b.* hace referencia a desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo, un aspecto que se trabaja desde la LCL mediante las situaciones de aprendizaje basadas en metodologías activas que promueven el trabajo colaborativo y cooperativo. El objetivo *e.* está centrado en desarrollar destrezas básicas para emplear las fuentes de información con sentido crítico y ético, se trata de un elemento crucial en la actualidad, sobre todo si tenemos en cuenta la influencia que las inteligencias artificiales de creación de textos están teniendo en el marco educativo actual. En cuanto al objetivo *h.* que se basa en comprender textos y mensajes complejos y expresarse con corrección de manera oral y escrita en castellano, así como iniciarse en el conocimiento, lectura y estudio de la literatura, podemos comprobar cómo es el objetivo más cercano a nuestra materia. Los objetivos *j.* y *l.* están muy relacionados entre sí, ya que buscan conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura, así como apreciar la creación artística en diversos medios de representación y expresión. La literatura que se trabaja en las clases de LCL es una de las grandes ventanas gracias a las que nuestros estudiantes pueden conocer y apreciar su patrimonio español, y más específicamente andaluz.

Por otro lado, y partiendo de las competencias específicas, hemos desarrollado una lista de objetivos de curso para la asignatura de LCL en 3.º de la ESO. Los objetivos de curso buscan contextualizar la legislación al centro educativo, al grupo concreto de estudiantes y a sus necesidades. Por ello, para elaborarlos hemos partido de cada una de las competencias específicas y las hemos segmentado en dos objetivos, A y B. De este modo, los objetivos de curso son más precisos y permiten abarcar toda la competencia específica. Creando dos objetivos para cada competencia también se consigue la paridad y es posible seguir la redacción clásica que responde a las preguntas qué, cómo y para qué de una manera mucho más concisa. Aunque parezca que su número es elevado, es posible distribuirlos de manera equitativa a lo largo del curso académico. Los objetivos de curso diseñados son los siguientes:

Competencia	Objetivo A	Objetivo B
1	Reconocer la diversidad lingüística de España analizando las lenguas cooficiales, su origen y su desarrollo sociohistórico para apreciar la diversidad lingüística del país como fuente de riqueza cultural.	Apreciar la variedad dialectal propia (especialmente la variedad andaluza) caracterizando los principales rasgos de las variedades dialectales del español para combatir estereotipos y prejuicios lingüísticos.
2	Comprender textos orales y multimodales, académicos y de medios de comunicación analizando el sentido, las ideas principales, el punto de vista y la intención comunicativa, para construir conocimiento y ampliar las opciones de entretenimiento y tiempo libre.	Interpretar textos orales y multimodales, académicos y de medios de comunicación, valorando la fiabilidad, la forma y el contenido para conformar opiniones propias.
3	Crear textos orales y multimodales de carácter académico apropiados a la situación comunicativa, amoldándose a las convenciones del género discursivo para construir conocimiento.	Tomar parte en interacciones orales, cooperativas y respetuosas, fomentando el establecimiento de vínculos personales para participar de manera activa e informada en diferentes contextos.
4	Entender textos escritos, académicos y de medios de comunicación, analizando el sentido, las ideas principales y secundarias, la información explícita e implícita y la intención comunicativa para construir conocimiento.	Apreciar textos escritos de manera crítica, reflexionando sobre el contenido, la forma, la calidad y la fiabilidad para responder ante las necesidades comunicativas.
5	Crear textos escritos y multimodales siguiendo los principios textuales de coherencia, cohesión, adecuación y corrección para construir conocimiento.	Crear textos escritos y multimodales, controlando las características textuales propias de los géneros discursivos académicos para responder de manera apropiada ante una situación comunicativa.
6	Seleccionar información de diferentes fuentes, analizando su fiabilidad y pertinencia al objetivo buscado para reformularla en conocimiento nuevo que se transmita de manera crítica y personal sin violar la propiedad intelectual.	Contrastar la información de diferentes fuentes, evitando la manipulación y la desinformación para elaborar trabajos de investigación curriculares o literarios.
7	Identificar obras relevantes de la literatura contemporánea, reconociendo la lectura como fuente de placer y conocimiento para disfrutar de su dimensión social.	Leer de manera autónoma ampliando el bagaje literario personal en cuanto a diversidad, complejidad y calidad para construir una identidad lectora propia.
8	Leer obras literarias clave de la literatura española e hispanoamericana, evaluándolas mediante los conocimientos biográficos, literarios y culturales para ampliar el disfrute de la lectura y fomentar la creación de textos literarios.	Apreciar obras literarias clave de la literatura española e hispanoamericana empleando un metalenguaje específico para crear un mapa cultural literario propio.
9	Ampliar el conocimiento explícito y sistemático sobre la estructura de la lengua y su uso, mejorando la producción, comprensión e interpretación oral y escrita para incrementar las posibilidades comunicativas.	Reflexionar de manera autónoma sobre las elecciones lingüísticas discursivas propias y ajenas, empleando la terminología adecuada para desarrollar una conciencia lingüística comprometida.
10	Emplear la lengua como instrumento de convivencia, resolviendo los conflictos de manera dialogada para favorecer un uso eficaz, ético y democrático del lenguaje.	Fomentar el uso de la lengua en pro de la igualdad de derechos empleando un lenguaje no discriminatorio para desterrar los abusos de poder generados a través de la lengua.

Tabla 3: Relación de objetivos de curso

2.4.2. Saberes básicos

El RD 217/2022 define los saberes básicos como aquellos «conocimientos, destrezas y actitudes que constituyen los contenidos propios de una materia o ámbito cuyo aprendizaje es necesario

para la adquisición de las competencias específicas». En el caso de LCL, estos saberes básicos están divididos en cuatro grandes bloques que en la Instrucción Conjunta 1/2022 se han contextualizado en la realidad andaluza.

El bloque A, la lengua y sus hablantes, se centra en los aspectos relativos a la biografía lingüística, las lenguas de España, la modalidad lingüística andaluza y la lucha contra los prejuicios y estereotipos lingüísticos. Este bloque se relaciona directamente con la competencia específica 1 y sus respectivos criterios de evaluación. El bloque B, comunicación, se centra tanto en los géneros discursivos y las secuencias textuales, como en la comprensión y producción oral y escrita. Está, por tanto, relacionado con las competencias 2-6. En cuanto al bloque C, educación literaria, este se centra en la lectura autónoma y guiada, los géneros literarios y la puesta en valor del patrimonio literario andaluz, nacional y universal desde un enfoque temático y genérico en lugar de cronológico. Este bloque de literatura está íntimamente relacionado con las competencias específicas 7 y 8. El último bloque denominado D, reflexión sobre la lengua, se centra en la reflexión metalingüística sobre el propio sistema de la lengua y está relacionado con la competencia específica 9. La competencia específica 10 se relaciona de manera transversal con todos los bloques de saberes básicos.

Los distintos saberes básicos de los cuatro bloques se reparten en cada una de las 12 unidades de programación para trabajarse de manera equilibrada.

2.4.3. Contenidos transversales

Los contenidos transversales son aspectos que se trabajan de manera interdisciplinar y conectan diversas áreas. En la actual ley educativa (LOMLOE) los contenidos transversales se han actualizado y se centran en los siguientes elementos: la comprensión lectora; la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual; la competencia digital; el fomento de la creatividad, del espíritu científico y del emprendimiento; la igualdad de género; la educación para la paz y para el consumo responsable; el desarrollo sostenible; la educación para la salud que incluye la salud afectivo-sexual, la educación emocional y en valores, y la potenciación del aprendizaje significativo que busca la autonomía y la reflexión. Un aspecto muy relevante y relacionado con LCL es el fomento del hábito y dominio lector para el que la ley establece que cada centro dedicará un tiempo diario a la lectura.

Todos estos contenidos transversales se trabajan de maneras diversas en las distintas unidades de programación para contribuir al desarrollo integral de los estudiantes. Por ejemplo, en el caso de la comprensión lectora, las unidades de programación emplean siempre textos de distintas modalidades y periodos literarios aunando así los cuatro bloques de saberes sin dejar de lado los textos. La expresión oral y escrita se fomenta en los productos finales de las

situaciones de aprendizaje en los que se desarrollan un telediario histórico, un periódico, una representación dialogada, etc. En cuanto a la igualdad de género y la educación emocional y en valores, estos contenidos se trabajan asociados a las efemérides que vertebran la secuenciación de unidades de programación como son el día de la mujer y el día de la mujer en la ciencia. Además, los textos seleccionados para trabajar en clase buscan siempre la paridad y la recuperación de autoras poco conocidas por el alumnado. Por último, aspectos como el emprendimiento, la creatividad y el espíritu científico se promueven a través de las fases de exploración y aplicación de las situaciones de aprendizaje (SA en adelante), en las que se fomenta el trabajo en equipo, el desarrollo de ideas propias y la presentación de los resultados de manera visual, multimodal, creativa y original.

2.4.4. Secuenciación de unidades de programación

Con el objetivo de desarrollar todas las competencias específicas propuestas para 3.º de la ESO en la legislación mediante situaciones de aprendizaje que movilicen y contribuyan al desarrollo de las actuaciones asociadas tanto a competencias clave como a específicas, hemos propuesto 12 unidades de programación. Cada unidad de programación está centrada en una situación de aprendizaje con un producto final. Además, en cada una de ellas se explicitan los contenidos transversales que se trabajarán y en muchos casos se han hecho coincidir las situaciones de aprendizaje con efemérides concretas.

Hemos desarrollado 12 unidades de programación, puesto que en 3.º de la ESO, LCL tiene 4 sesiones de docencia, lo que suma alrededor de 140 sesiones repartidas en tres trimestres. Cada unidad de programación está pensada para entre 10 y 12 sesiones, teniendo en cuenta que la planificación puede verse afectada por imprevistos, actividades extracurriculares y por el propio desarrollo del grupo. El objetivo es desarrollar cuatro UP por cada trimestre.

UP 1: El Ministerio del Tiempo		
Descripción: Para crear el telediario histórico, se van a estudiar las lenguas de España, su origen y desarrollo hasta finales del siglo XV a través de textos de la literatura española de la Edad Media. Con esta información, se recopilará información histórica, cultural y literaria sobre la época para poder desarrollar las distintas partes del telediario que deberá narrarse siguiendo el español de la época, lo cual fomenta la reflexión sobre el sistema lingüístico.		Producto final: Telediario histórico
Concreción curricular		
Competencias específicas	Descriptorios operativos	Objetivos de curso
1, 2, 3, 4, 6, 7, 9	CC1, CC2, CC3, CCEC1, CCEC2, CCEC3, CCL1, CCL2, CCL3, CCL4, CCL5, CD1, CD2, CD3, CD4, CE1, CE3, CP2, CP3, CPSAA1, CPSAA4, CPSAA5 STEM1, STEM2, STEM4,	1-A, 2-A, 3-A, 4-B, 6-A, 7-A, 9-B.
Saberes básicos		Criterios de evaluación:
LCL.4. A.2. LCL.4. B.3.4. LCL.4. B.4. LCL.4. C.2.	LCL.4. C.2.1. LCL.4. C.2.6. LCL.4. D.1.	1.1, 2.1, 3.1, 4.1, 6.1, 7.1, 9.1
Temporalización: 11 sesiones	Contenido transversal: comprensión lectora, fomento de la creatividad y comunicación audiovisual.	

UP 2: Los boomers contra los Z		
Descripción: Con el objetivo de apreciar las diferencias entre los sociolectos y registros que se emplean en los géneros discursivos, personales y educativos, se van a trabajar los recursos lingüísticos y los aspectos pragmáticos que se emplean para adecuarse al registro y a la situación comunicativa. Como se quiere mostrar el valor de apoyarse entre generaciones, se van a utilizar fragmentos de obras de la literatura universal que añen a jóvenes y mayores.		Producto final: Representación dialogada entre <i>boomers</i> y estudiantes de la generación Z.
Concreción curricular		
Competencias específicas	Descriptorios operativos	Objetivos de curso
1, 2, 3, 7, 9	CC1, CC2, CC3, CCEC1, CCEC2, CCEC3, CCL1, CCL2, CCL3, CCL4, CCL5, CD1, CD2, CD3, CD4, CE1, CE3, CP2, CP3, CPSAA1, CPSAA4, CPSAA5, STEM1, STEM2,	1-B, 2-B, 3-A, 3-B, 7-A, 9-B.
Saberes básicos		Criterios de evaluación
LCL.4. A.4. LCL.4. B.2.3. LCL.4. B.2.4. LCL.4. B.4.2	LCL.4. C.1.3. LCL.4. C.2.7. LCL.4. D.2.	1.1, 2.2, 3.1, 3.2, 7.2, 9.3
Temporalización: 10 sesiones	Contenido transversal: expresión oral, educación emocional y en valores y aprendizaje significativo.	

UP 3: Periodistas hasta la muerte		
Descripción: Como el producto final es elaborar un periódico con las noticias de la localidad y el centro, se van a trabajar primero las distintas secciones y formatos de los periódicos. El alumnado va a tener que incluir secciones relacionadas con la situación del español en el ámbito legislativo, artículos de opinión, noticias del centro y relatos. De este modo se trabajan textos legales, argumentativos, expositivos y convenciones literarias. Para que los textos sean ricos y se fomente la expresión escrita se va a trabajar también la subjetividad, los mecanismos de cohesión, la corrección lingüística y la relevancia de la sintaxis en los titulares.		Producto final: Periódico del instituto
Concreción curricular		
Competencias específicas	Descriptorios operativos	Objetivos de curso
4, 5, 6, 8, 9	CC1, CC2, CC3, CCEC1, CCEC2, CCEC3, CCEC4, CCL1, CCL2, CCL3, CCL4, CCL5, CD1, CD2, CD3, CD4, CE1, CE3, CP2,	4-A, 4-B, 5-A, 5-B, 6-A, 8-A, 9-A.

	CP3, CPSAA4, CPSAA5, STEM1, STEM2, STEM4.	
Saberes básicos		Criterios de evaluación
LCL.4. A.7. LCL.4. B.2.1. LCL.4. B.2.2 LCL.4. B.3.5. LCL.4. B.4.1. LCL.4. B.4.3.	LCL.4. B.4.4. LCL.4. B.4.5. LCL.4. B.4.6. LCL.4. C.2.9. LCL.4. D.3. LCL.4. D.5.	4.1, 5.1, 5.2, 6.3, 8.3, 9.2
Temporalización: 12 sesiones	Contenido transversal: expresión escrita, competencia digital y emprendimiento	

UP 4: ¿Eres un <i>fake</i>?		
Descripción: A través de los conceptos sobre la identidad lingüística y la imagen que proyectamos en redes sociales se trabaja cómo la identidad de los autores y su época pueden verse en sus textos. Los textos serán fragmentos literarios del Renacimiento y servirán de apoyo para crear el tutorial.		Producto final: Tutorial de YouTube para no ser un <i>fake</i>
Concreción curricular		
Competencias específicas	Descriptorios operativos	Objetivos de curso
1, 3, 4, 6, 8, 9	CC1, CC2, CC3, CCEC1, CCEC2, CCEC3, CCEC4, CCL1, CCL2, CCL3, CCL4, CCL5, CD1, CD2, CD3, CD4, CE1, CE3, CP2, CP3, CPSAA4, CPSAA5, STEM1, STEM2, STEM4,	1-B, 3-A, 4-B, 6-B, 8-A, 9-B.
Saberes básicos		Criterios de evaluación
LCL.4. A.1. LCL.4. A.4. LCL.4. A.5. LCL.4. B.2.5.	LCL.4. B.3.6. LCL.4. C.2.4. LCL.4. D.1.	1.1, 3.2, 4.1, 6.3, 8.2, 9.3
Temporalización: 10 sesiones	Contenido transversal: comprensión lectora y aprendizaje significativo.	

UP 5: <i>Bro</i>, si yo hablo <i>to</i> bien		
Descripción: Para poder identificar y corregir errores lingüísticos, primero es necesario que se trabajen los prejuicios y estereotipos ligados al habla, la norma y las instituciones reguladoras del español. Para ahondar en las instituciones reguladoras de la lengua se van a trabajar textos del Barroco mediante los que comprender los cambios del sistema lingüístico y su motivación. Además, con el objetivo de que el alumnado vea la relevancia de hablar correctamente, se trabaja la expresión oral en la resolución oral de conflictos.		Producto final: Padlet colaborativo con errores lingüísticos y sus correcciones
Concreción curricular		
Competencias específicas	Descriptorios operativos	Objetivos de curso
1, 2, 7, 9	CC1, CC2, CC3, CCEC1, CCEC2, CCEC3, CCL1, CCL2, CCL4, CCL5, CD2, CD3, CP2, CP3, CPSAA1, CPSAA4, CPSAA5, STEM1, STEM2, STEM4.	1-B, 2-A, 7-B, 9-A.
Saberes básicos		Criterios de evaluación
LCL.4. A.6. LCL.4. B.1. LCL.4. B.2. LCL.4. B.3.1. LCL.4. B.4.	LCL.4. C.1. LCL.4. C.2. LCL.4. D.1. LCL.4. D.6. LCL.4. D.7.	1.2, 2.1, 7.1, 9.1, 9.2, 9.3
Temporalización: 11 sesiones	Contenido transversal: expresión oral, educación para la paz y creatividad.	

UP 6: Los famosos también buscan trabajo		
Descripción: Dentro de los géneros discursivos del ámbito profesional se encuentran las entrevistas, los currículums y las cartas de motivación, por lo que durante las sesiones de esta SA se van a trabajar los registros y componentes del hecho comunicativo, los mecanismos de corrección lingüística y los recursos para adecuarse al registro. Como el dossier de trabajo está relacionado con un personaje famoso de la literatura, se va a fomentar la experiencia lectora y se van a aportar ejemplos de obras relevantes de la literatura universal.		Producto final: Dossier de un personaje famoso de la literatura que busca trabajo en 2023
Concreción curricular		
Competencias específicas	Descriptorios operativos	Objetivos de curso
4, 5, 6, 7, 9, 10	CC1, CC2, CC3, CCEC1, CCEC2, CCEC3, CCL1, CCL2, CCL3, CCL4, CCL5, CD1, CD2, CD3, CD4, CE1, CE3, CP2, CP3, CPSAA1, CPSAA3, CPSAA4, CPSAA5, STEM1, STEM2, STEM4.	4-A, 5-B, 6-B, 7-A, 9-A, 10-A.
Saberes básicos		Criterios de evaluación
LCL.4. A.5. LCL.4. B.1. LCL.4. B.2.6. LCL.4. B.4.2. LCL.4. B.4.5.	LCL.4. B.4.6. LCL.4. C.1.5. LCL.4. C.2.1. LCL.4. D.5. LCL.4. D.6.	4.1, 5.1, 5.2, 6.1, 7.2, 9.2, 10.2
Temporalización: 10 sesiones		Contenido transversal: comprensión lectora y expresión oral y escrita.

UP 7: Yo conozco a una científica		
Descripción: Durante las sesiones de esta SA, se van a tratar las biografías de mujeres en la ciencia, para lo que hace falta trabajar los conceptos de biografía lingüística y de estereotipos lingüísticos, particularmente los que afectan a las mujeres. Puesto que los textos que tienen que producir son expositivos, se mostrará la teoría relacionada con esta tipología, así como la coherencia, la planificación y la búsqueda de información en internet, promoviendo la alfabetización mediática. A través de los textos del Romanticismo se van a analizar los usos discriminatorios del lenguaje. Para fomentar la lectura autónoma y las estrategias de construcción compartida de la interpretación de las obras se presentarán las historias de <i>Cuentos de buenas noches para niñas rebeldes</i> .		Producto final: Exposición oral sobre la biografía de mujeres científicas de ayer y hoy
Concreción curricular		
Competencias específicas	Descriptorios operativos	Objetivos de curso
1, 2, 3, 5, 6, 7, 10	CC1, CC2, CC3, CCEC1, CCEC2, CCEC3, CCL1, CCL2, CCL3, CCL4, CCL5, CD1, CD2, CD3, CD4, CE1, CE3, CP2, CP3, CPSAA1, CPSAA3, CPSAA4, CPSAA5, STEM1.	1-B, 2-B, 3-B, 5-B, 7-A, 10-B.
Saberes básicos		Criterios de evaluación
LCL.4. A.1. LCL.4. A.6. LCL.4. B.2.1. LCL.4. B.2.2. LCL.4. B.3.3.	LCL.4. B.3.4. LCL.4. B.3.6. LCL.4. C.1. LCL.4. C.2.2. LCL.4. D.3.	1.2, 2.1, 3.1, 5.2, 6.2, 7.2, 10.1
Temporalización: 12 sesiones que coincidirán con las fechas del Día de la Mujer en la Ciencia (11 de febrero) y el Día de la Mujer (8 de marzo)		Contenido transversal: espíritu científico, igualdad de género y educación para la salud.

UP 8: Ubi... cate		
Descripción: Mediante el texto de <i>la Celestina</i> se trabajan las variedades dialectales en su representación escrita, así como los elementos no verbales en la producción oral. La dramatización del texto fomenta las estrategias de interpretación de los textos como respuesta a una serie de valores culturales, éticos y estéticos. Además, estas sesiones permiten trabajar la diferencia entre la lengua oral y escrita en su carácter literario.		Producto final: Representación teatral de <i>La Celestina</i> ambientada en 2023
Concreción curricular		
Competencias específicas	Descriptorios operativos	Objetivos de curso
1, 3, 7, 8, 9	CC1, CC2, CCEC1, CCEC2, CCEC3, CCEC4, CE1, CCL1, CCL2, CCL3, CCL4, CCL5, CD2, CD3, CP2, CP3, CPSAA1, CPSAA5, STEM1, STEM2.	1-B, 3-A, 7-B, 8-B, 9-A.
Saberes básicos		Criterios de evaluación
LCL.4. A.3. LCL.4. B.3.3. LCL.4. C.2.6.	LCL.4. C.2.8. LCL.4. D.2.	1.1, 3.2, 7.1, 7.2, 8.2, 9.3
Temporalización: 12 sesiones que coincidirán con el Día del Teatro (27 de marzo)	Contenido transversal: comprensión lectora, expresión oral y creatividad.	

UP 9: Hoy me he levantado sintáctico		
Descripción: El principal foco de esta SA es trabajar la sintaxis y para ello se comienza estudiando los prejuicios lingüísticos que acarrea el uso de expresiones no normativas como el laísmo o el loísmo. Además, para ver el reflejo de la sintaxis en textos de la literatura Realista, se estudian los deícticos, las oraciones de relativo y las oraciones compuestas. Esta SA también busca que el alumnado conozca la relación entre la semántica y la sintaxis. Todas las normas sintácticas conformarán las distintas casillas del juego de la oca.		Producto final: La oca sintáctica
Concreción curricular		
Competencias específicas	Descriptorios operativos	Objetivos de curso
1, 4, 5, 7, 9	CC1, CC2, CC3, CCEC1, CCEC2, CCEC3, CCL1, CCL2, CCL3, CCL4, CCL5, CD1, CD2, CD3, CE1, CP2, CP3, CPSAA1, CPSAA4, CPSAA5, STEM1, STEM2, STEM4.	1-B, 4-B, 5-A, 7-A, 9-A, 9-B.
Saberes básicos		Criterios de evaluación
LCL.4. A.6. LCL.4. A.7. LCL.4. B.4.1. LCL.4. B.4.2. LCL.4. B.4.4.	LCL.4. C.2.1. LCL.4. C.2.9. LCL.4. D.4. LCL.4. D.5.	1.2, 4.1, 5.2, 7.1, 9.3
Temporalización: 10 sesiones	Contenido transversal: creatividad, emprendimiento y consumo responsable.	

UP 10: Reseñas a lo bestia		
Descripción: Para poder elaborar la reseña, se estudia el formato de las mismas con el objetivo de mostrar y animar a los demás a leer nuestras obras favoritas. De este modo, se fomenta el desarrollo de la reflexión sobre la lengua a través de una serie de comentarios lingüísticos sobre las obras que se reseñan. También se trabaja la producción escrita, los mecanismos de cohesión y las oraciones subordinadas. El objetivo es que las reseñas multiformato se presenten durante la semana del día del libro.		Producto final: Reseña multiformato de sus libros favoritos
Concreción curricular		
Competencias específicas	Descriptorios operativos	Objetivos de curso
1, 3, 4, 5, 7, 8, 9	CC1, CC2, CC3, CCEC1, CCEC2,	1-A, 3-B, 4-B, 5-A, 7-A, 8-B, 9-A.

	CCEC3, CCEC4, CCL1, CCL2, CCL3, CCL4, CCL5, CD1, CD2, CD3, CE1, CP2, CP3, CPSAA1, CPSAA4, CPSAA5, STEM1, STEM2, STEM4.	
Saberes básicos		Criterios de evaluación
LCL.4. A.4. LCL.4. B.3.5. LCL.4. B.4.3. LCL.4. B.4.4.	LCL.4. C.1.2. LCL.4. C.1.4. LCL.4. C.1.6. LCL.4. C.2.3.	1.1, 3.1, 4.1, 5.1, 7.2, 8.1, 9.1
Temporalización: 12 sesiones que coincidirán con el Día del Libro (23 de abril)	Contenido transversal: expresión oral y escrita, comunicación audiovisual y desarrollo sostenible.	

UP 11: <i>Juro que</i>		
Descripción: Esta canción de Rosalía está muy relacionada con el flamenco y se va a emplear como motivación para trabajar los dialectos y la variedad andaluza en la música y en la literatura modernista y de la Generación del 27. Se van a estudiar los palos flamencos y se va a analizar las palabras y expresiones empleadas, su formación y su origen.		Producto final: Nuevos palos flamencos
Concreción curricular		
Competencias específicas	Descriptorios operativos	Objetivos de curso
1, 2, 4, 8, 9	CC1, CC2, CC3, CCEC1, CCEC2, CCEC3, CCEC4, CCL1, CCL2, CCL3, CCL4, CCL5, CD1, CD2, CD3, CP2, CP3, CPSAA4, CPSAA5, STEM1, STEM2, STEM4.	1-B, 2-A, 4-B, 8-B, 9-B.
Saberes básicos		Criterios de evaluación
LCL.4. A.3. LCL.4. B.3. LCL.4. B.3.2. LCL.4. B.3.6. LCL.4. B.4.1.	LCL.4. C.1.1. LCL.4. C.2.2. LCL.4. C.2.4. LCL.4. C.2.5. LCL.4. D.4.	1.1, 2.1, 4.2, 8.2, 8.3, 9.3
Temporalización: 10 sesiones	Contenido transversal: igualdad de género, educación para la paz y educación para la salud afectivo-sexual ² .	

UP 12: <i>Trending topic</i>		
Descripción: Para poder crear una vanguardia, primero se estudian los fenómenos de contacto entre lenguas y los géneros de las redes sociales, ya que es en este formato en el que se van a presentar las vanguardias. Se trabajan también los textos de las vanguardias en la literatura para fomentar la comprensión escrita y la valoración de la forma y del contenido, así como la comunicación y difusión creativa del conocimiento mediante redes sociales. Las vanguardias inventadas por los estudiantes se pueden presentar durante la semana cultural a los estudiantes más pequeños para recomendarles la lectura de obras españolas de las vanguardias. No solo se debe redactar el manifiesto de la vanguardia, sino también textos que la sustenten, por lo que se debe usar información cultural y artística para crearlos y estrategias de formación de palabras para que resulte novedosa.		Producto final: El perfil de Instagram de mi vanguardia
Concreción curricular		
Competencias específicas	Descriptorios operativos	Objetivos de curso
1, 2, 3, 6, 7, 8, 9	CC1, CC2, CC3, CCEC1, CCEC2, CCEC3, CCEC4, CCL1, CCL2, CCL3, CCL4, CCL5, CD1, CD2,	1-A, 2-B, 3-B, 6-B, 7-A, 8-A, 9-B.

² La canción de Rosalía está íntimamente relacionada con la violencia de género, por lo que resulta muy interesante trabajar el contenido transversal de igualdad de género desde la representación musical.

	CD3, CD4, CE1, CE3 CP2, CP3, CPSAA1, CPSAA4, CPSAA5 STEM1, STEM2.	
Saberes básicos		Criterios de evaluación
LCL.4. A.6. LCL.4. B.2.5. LCL.4. B.3.4. LCL.4. B.3.6. LCL.4. C.1.2.	LCL.4. C.1.6. LCL.4. C.2.4. LCL.4. C.2.9. LCL.4. D.6.	1.2, 2.1, 3.2, 6.3, 7.2, 8.3, 9.3
Temporalización: 10 sesiones	Contenido transversal: expresión oral, comunicación audiovisual, competencia digital y creatividad.	

2.4.4.1. Plan Lector

Fomentar el hábito y el dominio de la lectura es uno de los principios pedagógicos de la LOMLOE y, de hecho, se propone que los centros educativos dediquen un tiempo diario a la lectura. La materia de LCL es una de las idóneas para fomentar la lectura y mostrar la riqueza y los beneficios que esta aporta a nuestro día a día. Además, una colaboración estrecha con la biblioteca del centro resulta muy útil para este aspecto. Consideramos que obligar a leer un libro concreto para responder a un cuestionario sobre el mismo no es una metodología óptima para que los estudiantes aprecien la lectura, así que hemos optado por un «lectómetro». Todos los días, al comenzar la clase, se dedicarán 15 minutos a la lectura. Todos los estudiantes deben leer durante ese momento de concentración en el aula. Para fomentar la diversidad de lecturas y oportunidades, cada estudiante podrá o bien traer de casa un libro, o bien escoger uno de la biblioteca del centro. Puede tratarse de novelas, cuentos, obras de teatro, poemarios, novelas gráficas o cómics. Cuando cada estudiante termine de leer su libro, debe crear un marcapáginas con el título del mismo, su autor o autora y colocarlo en el «lectómetro», una estantería dibujada a papel colgada en clase mediante la que se pueden ver todos los libros leídos durante un curso por la clase.

Por otra parte, y con el objetivo de entrelazar el plan lector y las actividades complementarias y extracurriculares, hemos preparado las siguientes lecturas. Los fragmentos seleccionados de estas lecturas, que se pueden encontrar en la biblioteca del centro, se trabajarán en conjunto durante la semana previa a cada actividad:

Periodo	Lectura conjunta	Actividad de referencia
1.º trimestre	<i>Invisible</i> , Eloy Moreno <i>Cuentos para entender el mundo</i> , Eloy Moreno <i>La edad de la ira</i> , Nando López	Charla con Eloy Moreno y Nando López
2.º trimestre	<i>Va de poesía</i> , Víctor Moreno Bayona <i>Antología de la lírica amorosa</i> , Manuel Otero Toral y Juan Ramón Torregrosa (eds.) <i>La Celestina</i> , Fernando de Rojas	Maratón de poesía Representación de fragmentos de <i>La Celestina</i>
3.º trimestre	<i>El diario de Ana Frank</i> , Ana Frank <i>Orgullo y prejuicio</i> , Jane Austen <i>Campos de fresas</i> , Jordi Sierra i Fabra <i>El príncipe de la niebla</i> , Carlos Ruiz Zafón <i>Sin noticias de Gurb</i> , Eduardo Mendoza	Encuentro «Personas libro»

Tabla 4: Lecturas seleccionadas

2.4.5. Metodología

El Decreto 102/2023 establece que la metodología que vertebra el diseño de situaciones de aprendizaje tendrá «un carácter fundamentalmente activo, motivador y participativo, partirá de los intereses del alumnado, favorecerá el trabajo individual, cooperativo y el aprendizaje entre iguales [...]». Además, se busca la variedad de metodologías y recursos para adaptarse a las necesidades de cada estudiante. Estas metodologías docentes estratégicas, que propone la legislación, parten de las teorías implícitas que posee el alumnado para ir cediendo, de manera progresiva, el control de la formación, siempre fomentando la motivación y el pensamiento crítico. Buscan un aprendizaje significativo que ya fue sugerido por autores como Novak a finales de los años 80 (Pertusa Mirete, 2020, p. 2) y que se manifiesta en las llamadas metodologías activas.

La presente programación se ha diseñado teniendo como fundamento el Diseño Universal de Aprendizaje que busca atender a la diversidad del aula de manera personalizada e inclusiva y las metodologías activas que promueven la adquisición de conocimientos, habilidades, valores y actitudes involucrando al estudiante en su propio proceso de enseñanza-aprendizaje (Pertusa Mirete, 2020, p. 4). En cuanto a la metodología DUA, para ofrecer alternativas en la representación, la acción y el compromiso, se han tenido en cuenta los recursos que aporta la Rueda del DUA de Antonio A. Márquez (2022). Se trata de una serie de herramientas que se han implementado en las distintas situaciones de aprendizaje para que la programación esté basada en la minimización de las barreras al aprendizaje. Además, las principales metodologías activas³ seguidas en las distintas situaciones de aprendizaje son:

- Aprendizaje cooperativo: el aprendizaje se consigue en grupos heterogéneos que trabajan de manera coordinada. Es la metodología principal de la programación, puesto

³ Las contextualizaciones de cada metodología activa provienen de las fichas resumen de la Junta de Castilla y León disponibles en <https://rb.gy/ix3dt> [22/05/2023]

que persigue el desarrollo de la cooperación y la tolerancia. Es preciso mencionar que hemos concebido los agrupamientos como flexibles (cada SA creará grupos nuevos) y variados (grupos pequeños, medianos y grandes) con el objetivo de que, cuando acabe el curso, todos los estudiantes hayan trabajado todos, o al menos la mayoría de sus compañeros.

- Aprendizaje basado en proyectos: la resolución de un problema o la investigación sobre un aspecto vertebrará el aprendizaje del alumnado y promueve su autonomía. En esta programación, varias SA tienen como producto final la presentación de un trabajo de investigación autónomo, aunque guiado por el profesorado, con el que los estudiantes toman el control sobre su propio proceso de enseñanza-aprendizaje.
- *Flipped Classroom*: el proceso de enseñanza-aprendizaje se lleva a cabo en casa mediante los materiales del docente y en el aula se realizan tareas. En nuestro caso, buscamos emplear la *flipped classroom* en proyectos de investigación que se llevan a cabo en casa siguiendo las directrices y los recursos aportados por el docente y se exponen y comentan en clase.

De manera más sucinta, también se pretende trabajar con gamificaciones, portfolios y aprendizaje basado en servicio. A pesar de que cada situación de aprendizaje está centrada en un tipo de metodología activa, estas tres últimas tienen un carácter casi transversal, puesto que se ajustan a las distintas fases de las SA como un complemento a la metodología principal.

2.4.5.1. Recursos

En cuanto a los recursos que van a utilizarse a lo largo de la programación, debemos mencionar los cambios legislativos actuales, para los que no solo no existen todavía libros de texto actualizados y adaptados, sino que además esta herramienta deja de ser el elemento central del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por todo ello, la plataforma Google Classroom será la herramienta principal para facilitar materiales y recursos, recopilar, a modo de portfolio digital, las producciones del alumnado, aportar retroalimentación al trabajo presentado por los estudiantes y resolver dudas que surjan fuera del aula.

Tal y como menciona la legislación, no solo deben ser variadas las metodologías empleadas, sino también los recursos. De esta manera, se pueden adaptar a las necesidades de cada estudiante y se pone en funcionamiento la aplicación del DUA en cuanto a formatos de presentación y representación. Los recursos materiales que se pretende emplear en esta programación son, en su mayoría, de elaboración propia y están clasificados siguiendo las fases de las SA:

- Motivación: lluvias de ideas (Mentimeter, PollOnline), gamificaciones (Genial.ly,

Quizziz y Kahoot) y pódcast.

- Activación: fichas de trabajo y cuestionarios sobre ideas previas.
- Exploración: selección de textos orales, escritos y multimodales (fragmentos literarios, textos periodísticos y publicitarios, letras de canciones, textos legales y vídeos de YouTube).
- Estructuración: esquemas, resúmenes, mapas mentales y presentaciones digitales.
- Aplicación: herramientas TIC para la creación del producto final (formularios de Google, Padlet, Pixton, Audacity, edición de vídeos), diccionarios online y material de papelería físico (cartulinas, rotuladores, etc.).

2.4.6. Actividades complementarias y extraescolares

Las actividades complementarias, que se realizan en el horario lectivo, y las extraescolares, que ocupan periodos no lectivos, buscan proyectar fuera del aula todo lo aprendido. Además, son la manera ideal de potenciar contenidos transversales tales como el respeto, la participación en igualdad, la educación para la paz o la creatividad. Desde el área de LCL se han planeado las siguientes actividades para el curso de 3.º de la ESO:

Actividades complementarias	
1.º trimestre	<p><u>Visita a la redacción del Diario Córdoba:</u> Puesto que en clase se trabaja el texto periodístico, acercar el trabajo del aula a la realidad de la ciudad resulta muy enriquecedor y puede, además, dar a conocer la profesión del periodismo a los estudiantes.</p> <p><u>Charla con Eloy Moreno y Nando López:</u> Ambos autores tratan en sus libros temas de actualidad relacionados con los contenidos transversales como el acoso escolar o las relaciones personales. Con sus charlas no solo se invita a los estudiantes a leer obras cercanas a su realidad, sino que también se trabajan contenidos transversales.</p> <p><u>¡Me han traído una carta!</u>: Mediante un intercambio de cartas personales y felicitaciones con motivo de las vacaciones navideñas se busca fomentar un clima positivo en las aulas y desarrollar la escritura en el ámbito personal.</p>
2.º trimestre	<p><u>Érase una vez... el Teatro:</u> Esta actividad recogida dentro del programa conoce tu ciudad del ayuntamiento pretende fomentar la participación de los estudiantes en las actividades culturales de su ciudad. No solo se busca que visiten el teatro y acudan a una representación teatral, sino que conozcan, de la mano de actores profesionales, los entresijos del teatro.</p> <p><u>Visita guiada a la Biblioteca Central:</u> Esta actividad recogida dentro del programa conoce tu ciudad del ayuntamiento muestra a los estudiantes los entresijos de las bibliotecas, los sistemas de clasificación y todas las actividades culturales que se llevan a cabo ellas.</p> <p><u>Representación teatralizada de fragmentos seleccionados de La Celestina:</u> Esta actividad lleva a la práctica el trabajo de clase sobre el teatro en la literatura española. El teatro está pensado para ser representado, por lo que trabajar elementos como el miedo escénico, el hablar en público y la memorización de pequeños diálogos es muy enriquecedor para el alumnado.</p>
3.º trimestre	<p><u>Entregar la lectura:</u> Leer no siempre es una actividad individual, por lo que con un recital de fragmentos literarios en una residencia de mayores y en un colegio de primaria se busca fomentar la lectura compartida y el aprendizaje servicio a la comunidad.</p> <p><u>Encuentro «Personas Libro» con institutos de Córdoba y Sevilla:</u> A través de este encuentro se busca fomentar las relaciones interpersonales utilizando la lectura como elemento aglutinante entre los jóvenes.</p> <p><u>Las humanidades también cuentan:</u> Puesto que los estudiantes de 3.º de la ESO tienen cercanas sus primeras decisiones sobre su futuro laboral, esta jornada informativa y de orientación sobre las carreras de humanidades es una actividad realmente útil para presentar las distintas opciones disponibles.</p>

Actividades extraescolares	
1.º trimestre	<u>Semana de la lectura:</u> Durante esta semana se hará un concurso de relatos, se crearán <i>knolling</i> literarios y se expondrán poemas visuales en los pasillos del centro para fomentar la lectura y dar a conocer otras formas de literatura al alumnado.
2.º trimestre	<u>Descubrimos Ciudad Real:</u> Se trata de un viaje de un día para conocer Almagro, asistir a una representación en el Corral de Comedias y conocer las Tablas de Daimiel. Mediante la actividad se busca mostrar de primera mano todo lo aprendido en clase sobre el origen del teatro en nuestro país. Además, mediante la visita a las Tablas de Daimiel se pretende concienciar sobre la importancia de respetar la naturaleza dentro de los contenidos transversales. <u>Maratón de poesía:</u> Con el objetivo de acercar la poesía a la vida de los estudiantes se va a llevar a cabo un recital encadenado entre todos los cursos y grupos el 21 de marzo, día mundial de la poesía.
3.º trimestre	<u>Club de lectura:</u> De cara a fomentar la lectura en el tiempo libre que hay en verano, se pretende crear un espacio en el que comentar, compartir y recomendar lecturas durante los recreos del último trimestre.

Tabla 5: Actividades complementarias y extraescolares

2.4.7. Atención al alumnado con necesidades educativas especiales

Tal y como hemos mencionado anteriormente, una de las funciones del docente es la atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE de aquí en adelante) en el marco de la educación en equidad, inclusión e igualdad de oportunidades. Según la normativa vigente, la atención al alumnado NEAE se debe llevar a cabo siguiendo la normalización y la inclusión, proporcionando los recursos y apoyos necesarios.

Existen dos tipos de respuestas de atención a la diversidad: las medidas generales y las medidas específicas. En cuanto a las medidas generales, en las que se inserta la aplicación del DUA, se deben adaptar tanto materiales como resultados y tareas, proporcionando medios, recursos y herramientas para que todos los estudiantes lleguen a adquirir el nivel competencial óptimo. Además, si el equipo docente, aconsejado por el departamento de orientación, lo considerase oportuno, podrían aplicarse medidas tales como la creación de desdobles, apoyos por un segundo docente, agrupamientos flexibles y programas de diversificación curricular. En el caso concreto del grupo de 3.º, al que está enfocada esta programación, se pretende ejercer codocencia durante la asignatura de LCL, así como tener muy presentes los programas de profundización para los estudiantes con altas capacidades intelectuales y los programas de prevención y control del absentismo. Además, todas las SA contemplan la aplicación de las pautas DUA siguiendo los siguientes puntos de verificación:

Representación	<ul style="list-style-type: none"> → Los estudiantes pueden personalizar el aspecto de los materiales suministrados. → Se ofrecen alternativas para la información auditiva. → Se ofrecen alternativas para la información visual. → La tarea contiene aclaraciones de los símbolos y el vocabulario empleados. → Las nuevas estructuras se explican a partir de estructuras familiares. → Se ofrece la información escrita más relevante en audio digital para facilitar la decodificación. → La información clave está disponible en las lenguas maternas del alumnado. → La información escrita se acompaña de ilustraciones u otras representaciones
-----------------------	--

	<p>alternativas.</p> <ul style="list-style-type: none"> → La tarea activa conocimientos previos del alumnado o los suministra a priori. → Los elementos clave de la tarea aparecen destacados. → Se proporcionan indicaciones explícitas para cada paso de la tarea. → La tarea contempla la generalización o transferencia del aprendizaje a nuevas situaciones.
Acción y expresión	<ul style="list-style-type: none"> → El alumnado con limitaciones motoras puede realizar en igualdad de condiciones la tarea. → Los materiales y recursos didácticos son accesibles con teclado, ratón y de manera táctil. → Los estudiantes pueden elegir el medio de expresión del resultado de la tarea. → La tarea promueve la utilización de recursos tecnológicos y/o digitales. → La tarea ofrece diferentes niveles de apoyo en función de las características del alumnado. → El objetivo de la tarea aparece en un lugar visible. → Se proporcionan plantillas para planificar la consecución del objetivo de la tarea. → Se proporcionan plantillas para la recogida y organización de la información. → Se proporciona retroalimentación a través de rúbricas o listas de cotejo.
Compromiso	<ul style="list-style-type: none"> → Los estudiantes participan en el diseño de la actividad o de parte de ella. → La tarea promueve la creatividad, está contextualizada y es socialmente relevante. → La tarea se inserta en la rutina de clase sin que se pueda considerar monótona. → Los estudiantes reciben recordatorios acerca de cuál es el objetivo de la tarea. → La tarea puede dar lugar a diferentes resultados válidos. → La tarea promueve la interacción entre iguales. → La retroalimentación promueve la mejora o la aproximación a un estándar. → La tarea contempla estrategias para prevenir la frustración y promover la confianza. → La tarea parte de situaciones reales o de simulaciones de situaciones reales. → Los estudiantes pueden hacerse una idea de su progreso durante la realización de la tarea.

Tabla 6: Puntos de verificación del DUA. Fuente: Departamento de LCL del IES La Fuensanta.

En cuanto a las medidas específicas, estas modifican elementos organizativos y curriculares en casos en los que las medidas generales no han dado un buen resultado. Algunas de ellas son la adaptación del acceso, la flexibilización de la enseñanza en primera lengua extranjera o el apoyo de profesionales de pedagogía terapéutica. Al inicio del curso escolar 2022/23 y tras las reuniones con el departamento de orientación, se ha decidido aplicar medidas específicas para tres estudiantes que necesitan del apoyo de PT en las materias troncales, entre las que se encuentra LCL. Sin embargo, conforme avance el curso puede ser necesario modificar estas medidas o implementar nuevas.

2.4.8. Evaluación

La evaluación del proceso de aprendizaje, tal y como determina el RD 217/2022, debe ser continua, formativa e integradora. Estos tres puntos de referencia vertebran el proceso de enseñanza-aprendizaje y son la base de las decisiones sobre promoción y refuerzo de contenidos. De hecho, la legislación ya no recoge la calificación numérica de los estudiantes, sino la evaluación cualitativa sobre sus niveles de desarrollo y aprendizaje alcanzados mediante

rúbricas.

La evaluación continua busca abarcar todo el proceso de aprendizaje para valorar los resultados obtenidos y poder establecer medidas de refuerzo educativo. Por otro lado, la evaluación formativa, en contraposición a la evaluación sumativa, evalúa procesos y orienta el aprendizaje para mejorarlo. Por último, la evaluación integradora es aquella que tiene en cuenta todas las materias en el logro, puesto que se orienta a los objetivos de etapa y el grado de adquisición de competencias del perfil de salida. Es preciso mencionar que una evaluación integradora no impide que la evaluación de cada materia también se lleve a cabo de manera individual siguiendo una serie de criterios de evaluación. Teniendo en cuenta estos tres pilares, podemos llegar a la conclusión de que la evaluación debe adaptarse a las necesidades del estudiante y de que la evaluación, a su vez, responde al derecho del estudiantado de ser evaluado de manera objetiva y durante todo su proceso formativo.

Resulta también muy relevante la mención a la autoevaluación del profesorado en el punto 8 del artículo 15 del RD 217/2022: «El profesorado evaluará tanto los aprendizajes del alumnado como los procesos de enseñanza y su propia práctica docente a fin de conseguir la mejora de los mismos». No solo se debe evaluar el aprendizaje de los estudiantes, sino también la enseñanza del profesorado, siempre en aras de la mejora y la adaptación a las necesidades de cada estudiante.

2.4.9. Criterios de evaluación

En todas las materias o ámbitos se han establecido, por parte de la legislación, unos criterios de evaluación. Estos criterios están asociados a cada una de las competencias específicas y en ellos se contextualiza y concreta el grado de adquisición y desarrollo de la competencia específica en cuestión. Los criterios tienen un enfoque competencial y atienden tanto a los procesos de enseñanza como a los productos, por lo que, necesariamente, los instrumentos y herramientas de evaluación deben ser variados y diversos. Puesto que LCL tiene diez competencias específicas, la Instrucción Conjunta 1/2022, siguiendo lo establecido en el RD 217/2022, ha establecido entre dos y tres criterios de evaluación para cada una de las competencias, que además van *in crescendo* en lo que respecta a su complejidad. Los criterios establecidos son los siguientes:

	Criterio de evaluación 1	Criterio de evaluación 2	Criterio de evaluación 3
Comp. E. 1	Reconocer e iniciarse en la valoración de las lenguas de España y las variedades dialectales del español, con atención especial a la modalidad lingüística andaluza a partir de la explicación de su origen y su	Identificar y cuestionar prejuicios y estereotipos lingüísticos adoptando una actitud de respeto y valoración de la riqueza cultural, lingüística y dialectal, a partir del análisis de la diversidad	

	desarrollo histórico y sociolingüístico en algunas manifestaciones orales, escritas o multimodales.	lingüística en el entorno social próximo.	
Comp. E. 2	Comprender e interpretar el sentido global, la estructura, la información más relevante en función de las necesidades comunicativas y la intención del emisor en textos orales y multimodales de cierta complejidad de diferentes ámbitos, incorporando prácticas discursivas que sean significativas para el alumnado, analizando la interacción entre los diferentes códigos y desarrollando las destrezas específicas básicas que se requieren para la comprensión e interpretación de mensajes orales.	Valorar de manera progresivamente autónoma la forma y el contenido de textos orales y multimodales de cierta complejidad, evaluando su calidad, fiabilidad e idoneidad del canal utilizado, así como la eficacia de los procedimientos comunicativos empleados para hacer frente a los riesgos de manipulación y desinformación.	
Comp. E. 3	Realizar exposiciones y argumentaciones orales de cierta extensión y complejidad, organizando el contenido sobre temas de interés personal, social, educativo, ajustándose a las convenciones propias de los diversos géneros discursivos, para estructurar el discurso y para adecuar el registro y el comportamiento no verbal, con fluidez, coherencia, cohesión y el registro adecuado en diferentes soportes, utilizando de manera eficaz recursos verbales y no verbales.	Participar de manera activa y adecuada en interacciones orales informales, en el trabajo en equipo y en situaciones orales formales de carácter dialogado, con actitudes de escucha activa y estrategias de cooperación conversacional y cortesía lingüística.	
Comp. E. 4	Comprender e interpretar el sentido global, la estructura, la información más relevante y la intención del emisor de textos escritos y multimodales, progresivamente de cierta complejidad que respondan a diferentes propósitos de lectura, realizando las inferencias necesarias y con diferentes propósitos de lectura que permitan reconstruir la relación entre sus partes, formular hipótesis acerca de la intención comunicativa que subyace a dichos textos, y reflexionar con sentido crítico sobre su forma y contenido.	Valorar críticamente el contenido y la forma de textos escritos y multimodales progresivamente de cierta complejidad evaluando su calidad y fiabilidad, así como la eficacia de los procedimientos lingüísticos empleados.	
Comp. E. 5	Planificar la redacción de textos escritos y multimodales de cierta extensión atendiendo a la situación comunicativa, destinatario, propósito y canal	Incorporar progresivamente algunos procedimientos para enriquecer los textos atendiendo a aspectos discursivos, lingüísticos y de	

	<p>enfaticando los usos de la escritura para la toma de apuntes, esquemas, mapas conceptuales o resúmenes, y en la elaboración de textos de carácter académico; redactar borradores y revisarlos con ayuda del dialogo entre iguales e instrumentos de consulta, y presentar un texto final coherente, cohesionado y con el registro adecuado.</p>	<p>estilo, con precisión léxica y corrección ortográfica y gramatical, así como la coherencia, la cohesión y la adecuación.</p>	
Comp. E. 6	<p>Localizar, seleccionar y contrastar información de manera autónoma procedente de diferentes fuentes, calibrando su fiabilidad y pertinencia en función de los objetivos de lectura; organizarla e integrarla en esquemas propios, y reelaborarla, adoptando un punto de vista crítico respetando y comprendiendo los principios de propiedad intelectual.</p>	<p>Elaborar trabajos de investigación de manera progresivamente autónoma en diferentes soportes sobre diversos temas de interés académico, personal o social a partir de la información seleccionada.</p>	<p>Iniciarse en hábitos de uso crítico, seguro, sostenible y saludable de las tecnologías digitales en relación a la búsqueda y la comunicación de la información.</p>
Comp. E. 7	<p>Leer de manera autónoma textos preseleccionados, en función de los propios gustos, intereses y necesidades, y dejar constancia del progreso del propio itinerario lector y cultural, y la experiencia de lectura.</p>	<p>Compartir la experiencia de lectura en soportes diversos, relacionando el sentido de la obra con la propia experiencia biográfica, lectora y cultural.</p>	
Comp. E. 8	<p>Explicar y argumentar la interpretación de las obras leídas a partir del análisis de las relaciones internas y externas de sus elementos constitutivos con el sentido de la obra y su forma, atendiendo a la configuración y evolución de los géneros y subgéneros literarios.</p>	<p>Establecer de manera progresivamente autónoma vínculos argumentados entre los textos leídos con otros textos escritos, orales o multimodales y otras manifestaciones artísticas y culturales en función de temas, tópicos, estructuras, lenguaje y valores éticos y estéticos, mostrando la implicación y la respuesta personal del lector en la lectura.</p>	<p>Crear textos personales o colectivos con intención literaria y conciencia de estilo, en distintos soportes, a partir de la lectura de obras o fragmentos significativos del patrimonio andaluz nacional y universal en los que se empleen convenciones formales de los diversos géneros y estilos literarios.</p>
Comp. E. 9	<p>Revisar los textos propios de manera progresivamente autónoma y hacer propuestas de mejora argumentando los cambios a partir de la reflexión metalingüística e interlingüística con el metalenguaje específico, e identificar y subsanar algunos problemas de comprensión lectora utilizando los conocimientos explícitos sobre la lengua y su uso.</p>	<p>Explicar y argumentar la interrelación entre el propósito comunicativo y las elecciones lingüísticas del emisor, así como sus efectos en el receptor, utilizando de forma progresivamente autónoma el conocimiento explícito de la lengua y un metalenguaje específico.</p>	<p>Formular generalizaciones sobre aspectos básicos del funcionamiento de la lengua a partir de la manipulación, comparación y transformación de enunciados, así como la formulación de hipótesis y la búsqueda de contraejemplos, utilizando un metalenguaje específico y consultando de manera progresivamente autónoma diccionarios, manuales y gramáticas.</p>

Comp. E. 10	Identificar, comentar y desterrar los usos discriminatorios de la lengua, los abusos de poder a través de la palabra y los usos manipuladores del lenguaje a partir de la reflexión y el análisis de los elementos lingüísticos, textuales y discursivos utilizados, así como de los elementos no verbales de la comunicación.	Utilizar estrategias para la resolución dialogada de los conflictos y la búsqueda de consensos, tanto en el ámbito personal como educativo y social, mostrando respeto por las normas y empatía.	
------------------------	--	--	--

Tabla 7: Criterios de evaluación para 3.º ESO en LCL

2.4.9.1. Estándares de aprendizaje: indicadores de logro

Con el objetivo de determinar el nivel de desempeño de cada uno de los criterios de evaluación y para establecer un marco objetivo para la observación, la legislación vigente establece que deben crearse una serie de indicadores de logro a modo de rúbrica para cada uno de los criterios. Las graduaciones de la rúbrica van desde insuficiente (1-4) al sobresaliente (9-10). Estos indicadores de logro se concretan en cada programación y se adaptan al contexto y al grupo de estudiantes. Además, no solo pueden estar centrados en procesos cognitivos, sino también en contextos de aplicación. A modo de ejemplo, la siguiente rúbrica muestra los indicadores de logro para el criterio de evaluación 10.1, relacionado con los usos discriminatorios de lengua:

INDICADORES DE LOGRO				
INSUFICIENTE 1-4	SUFICIENTE 5-6	BIEN 6-7	NOTABLE 7-8	SOBRESALIENTE 9-10
Nunca o casi nunca identifica y comenta los usos discriminatorios de la lengua, los abusos de poder a través de la palabra y los usos manipuladores del lenguaje a partir de la reflexión y el análisis de los elementos lingüísticos, textuales y discursivos utilizados, así como de los elementos no verbales de la comunicación.	En ocasiones identifica y comenta los usos discriminatorios de la lengua, los abusos de poder a través de la palabra y los usos manipuladores del lenguaje a partir de la reflexión y el análisis de los elementos lingüísticos, textuales y discursivos utilizados, así como de los elementos no verbales de la comunicación.	A menudo identifica y comenta los usos discriminatorios de la lengua, los abusos de poder a través de la palabra y los usos manipuladores del lenguaje a partir de la reflexión y el análisis de los elementos lingüísticos, textuales y discursivos utilizados, así como de los elementos no verbales de la comunicación.	Generalmente, identifica y comenta los usos discriminatorios de la lengua, los abusos de poder a través de la palabra y los usos manipuladores del lenguaje a partir de la reflexión y el análisis de los elementos lingüísticos, textuales y discursivos utilizados, así como de los elementos no verbales de la comunicación.	Siempre identifica y comenta los usos discriminatorios de la lengua, los abusos de poder a través de la palabra y los usos manipuladores del lenguaje a partir de la reflexión y el análisis de los elementos lingüísticos, textuales y discursivos utilizados, así como de los elementos no verbales de la comunicación.

Tabla 8: Indicadores de logro del criterio de evaluación 10.1

2.4.9.2. Instrumentos de evaluación

Tal y como determina la legislación (Instrucción Conjunta 1/2022), la evaluación del alumnado se lleva a cabo, preferiblemente, mediante la observación continua de la evolución del proceso de enseñanza-aprendizaje, siempre teniendo como referencia el marco establecido por los criterios de evaluación y las competencias específicas. Las técnicas de observación permiten

evaluar mediante las actividades diseñadas para el proceso de enseñanza-aprendizaje y no mediante actividades única y exclusivamente creadas para la evaluación como son las técnicas de experimentación. Una evaluación continua se ve favorecida por las técnicas e instrumentos de evaluación basados en la observación, puesto que no requieren que el proceso de enseñanza-aprendizaje se detenga para evaluar.

Por otro lado, dependiendo de si se busca conocer el comportamiento natural del alumnado, evaluar procedimientos o evaluar conceptos y procedimientos, las técnicas e instrumentos de evaluación varían. Algunos de los instrumentos de evaluación que vamos a emplear son:

- Listas de comprobación: abarca listas de control, listas de cotejo y listas de evidencias. Son instrumentos sencillos y rápidos que indican presencia o ausencia de un comportamiento, un conocimiento o una característica, pero no permiten graduar los desempeños.
- Escalas de valoración: permite valorar en un rango definido, el grado de cumplimiento de un desempeño, procedimiento o cualidad. En este caso, requieren especificar los indicadores y sus grados o bien de manera numérica o bien de formas más creativas como las dianas de evaluación.
- Rúbricas: son escalas de observación descriptivas que evidencian los aprendizajes en una progresión de niveles de desempeño. Aunque requieren tiempo de elaboración y calibración, son el elemento más útil para evaluar el nivel competencial.
- Registros y diarios observacionales: con el objetivo de recoger comportamientos no previsibles que pueden aportar información significativa se prevé la utilización de fichas anecdóticas, al igual que la revisión de los cuadernos, informes y portafolios del alumnado.

Cabe destacar también que, desde la legislación, se promueve la coevaluación y la autoevaluación del alumnado con el objetivo de hacerles partícipes activos de su proceso de enseñanza-aprendizaje. Para ello se elaborarán listas de cotejo y rúbricas en las tareas que promuevan la autoevaluación y se pondrá a disposición del alumnado, a través de Classroom, la rúbrica o el instrumento de evaluación de cada una de las tareas para que siempre estén presentes.

2.4.9.3. Criterios de calificación

Si bien es cierto que se pretende evaluar a los estudiantes de manera continua, formativa e integradora, también es preciso llevar a cabo una evaluación sumativa de productos que valore los logros adquiridos y permita la consecución de una acreditación. La legislación establece que

«en los cursos primero y tercero, la totalidad de los criterios de evaluación contribuyen en la misma medida, al grado de desarrollo de la competencia específica, por lo que tendrán el mismo valor a la hora de determinar el grado de desarrollo de la misma» (Instrucción Conjunta, p.7). Por ello, la calificación resultará de la media aritmética de todas las calificaciones obtenidas en cada uno de los criterios. Se considerará calificación negativa el insuficiente y calificación positiva el suficiente, bien, notable y sobresaliente.

2.4.9.4. Criterios de recuperación

Puesto que la promoción del alumnado se adopta de manera colegiada entre todos los miembros del equipo docente y el asesoramiento del departamento de orientación, los criterios para la recuperación tendrán en cuenta la evolución positiva del alumnado en todas las actividades propuestas y la participación activa en las medidas de refuerzo educativo que se hayan propuesto.

Dentro del informe de LCL de aquellos estudiantes que no hayan superado la materia se detallarán, al menos, las competencias específicas y los criterios de evaluación no superados. Este informe servirá de base para los programas de refuerzo que constarán de ayuda individualizada dentro del aula, para lo que la codocencia resulta realmente útil, y de un plan de trabajo de recuperación en el que se contemplen tareas que movilicen las competencias específicas no adquiridas, ejercicios complementarios de un carácter eminentemente práctico, materiales y orientaciones bibliográficas.

2.4.10. Revisión y seguimiento de la programación

A la hora de crear una programación didáctica, se debe tener en cuenta la existencia de un margen de variabilidad. Aunque cada programación está contextualizada para un curso y grupo concretos, el desarrollo del aula puede variar respecto a lo que se prevé en septiembre. Por esta razón, hacer un seguimiento de la programación puede resultar muy beneficioso tanto para el desarrollo del curso como para la organización del docente.

Creemos que la revisión y el seguimiento de la programación se puede llevar a cabo en distintos puntos del curso académico: junto con la evaluación inicial (tras impartir la primera UP), al finalizar cada uno de los trimestres y una vez terminado en curso académico. El seguimiento se puede llevar a cabo con una lista de cotejo como la siguiente:

ITEM	SÍ	NO	OBSERVACIONES
Se han desarrollado todos los aspectos previstos en la UP programada(s).			
La metodología seguida durante la UP ha resultado satisfactoria.			
Los recursos empleados para desarrollar la UP han resultado útiles y atractivos para los estudiantes.			
Los saberes básicos establecidos para cada UP han sido suficientes y se han desarrollado con la profundidad necesaria en relación con la temporalización prevista.			

El producto final de cada SA ha supuesto un reto que ha movilizad las competencias específicas y las competencias clave del alumnado.
Se han concluido todas las UP previstas para el trimestre/curso.
Los objetivos del curso se han contextualizado y adaptado correctamente al grupo concreto y han servido de eje vertebrador para la programación.
El porcentaje de estudiantes que ha alcanzado el nivel competencial supera el 75 %.

Tabla 9: Lista de cotejo para el seguimiento de la programación.

También se pretende hacer a los estudiantes partícipes de la revisión de la programación mediante cuestionarios en línea al finalizar cada trimestre, pero antes de la entrega de boletines, para que así las respuestas no se vean afectadas. En estas encuestas se podrá comprobar el nivel de interés que suscita cada UP, así como las metodologías activas y los recursos que mejor han funcionado en el aula. Todas las propuestas de mejora y los resultados de la lista de cotejo se contrastarán a final de curso y servirán de guía para la elaboración de la siguiente programación didáctica.

3. ELABORACIÓN DE MATERIALES DIDÁCTICOS

3.1. Introducción

La unidad de programación que vamos a desarrollar es la 5.^a para el curso de 3.º A de la ESO. Esta unidad de programación que se corresponde con una situación de aprendizaje lleva por título «*Bro*, pero si yo hablo *to* bien». Es preciso mencionar que el título emplea modismos propios del habla de los estudiantes actualmente para acercar el aprendizaje a su realidad, contextualizarlo y mostrarles qué es hablar «bien» y por qué es un aspecto que deben trabajar para mejorar sus interacciones sociales.

Está contextualizada y diseñada teniendo en cuenta que la mayor parte del grupo de estudiantes son cordobeses y el habla andaluza es parte de su identidad. Además, trabaja los estereotipos lingüísticos y los prejuicios lingüísticos a los que se enfrentan en su día a día, así como los falsos mitos sobre la RAE. Siguiendo su desarrollo psicosocial, el alumnado de 3.º de la ESO ya se enfrenta a situaciones en las que depende de su expresión oral y, por tanto, debe trabajarla (gestiones administrativas en el instituto, apuntarse a una actividad extraescolar, a un gimnasio, ir al médico o a la farmacia y pedir un justificante). También invita a reflexionar sobre la variación lingüística a través del tiempo mediante la literatura, en particular, la literatura perteneciente al barroco.

3.2. Concreción curricular

Dentro de los aprendizajes que se pretende que adquieran los estudiantes están la mejora de sus producciones orales y la capacidad de comprender e interpretar de manera crítica y autónoma producciones ajenas gracias al desarrollo de su comprensión metalingüística. También se busca la contextualización de los textos para una situación comunicativa concreta y la reflexión

interlingüística. Además, se promueve el desarrollo del itinerario lector, así como el empleo de un lenguaje no discriminatorio. Con esta situación de aprendizaje, buscamos que el alumnado reflexione sobre la importancia de expresarse con corrección y de los prejuicios lingüísticos que conlleva la expresión oral. La concreción curricular de la SA es la siguiente:

UP 5: Bro, si yo hablo to bien	
Concreción curricular	
Competencias específicas	
<p>1. Describir y apreciar la diversidad lingüística del mundo a partir del reconocimiento de las lenguas del alumnado y la realidad plurilingüe y pluricultural de España...</p> <p>2. Comprender e interpretar textos orales y multimodales...</p> <p>7. Seleccionar y leer de manera progresivamente autónoma obras diversas, como fuente de placer y conocimiento...</p> <p>9. Movilizar el conocimiento sobre la estructura de la lengua y sus usos y reflexionar de manera progresivamente autónoma sobre las elecciones lingüísticas y discursivas...</p>	
Descriptorios operativos	
<p>CC1: Analiza y comprende ideas relativas a la dimensión social y ciudadana de su propia identidad...</p> <p>CC2: Analiza y asume fundadamente los principios y valores que emanan del proceso de integración europea...</p> <p>CC3: Comprende y analiza problemas éticos fundamentales y de actualidad...</p> <p>CCEC1: Conoce, aprecia críticamente y respeta el patrimonio cultural y artístico...</p> <p>CCEC2: Disfruta, reconoce y analiza con autonomía las especificidades e intencionalidades...</p> <p>CCEC3: Expresa ideas, opiniones, sentimientos y emociones por medio de producciones culturales y artísticas...</p> <p>CCL1: Se expresa de forma oral, escrita, signada o multimodal con coherencia, corrección y adecuación...</p> <p>CCL2: Comprende, interpreta y valora con actitud crítica textos orales, escritos, signados o multimodales...</p>	<p>CCL4: Lee con autonomía obras diversas adecuadas a su edad...</p> <p>CCL5: Pone sus prácticas comunicativas al servicio de la convivencia democrática...</p> <p>CD2: Gestiona y utiliza su entorno personal digital de aprendizaje para construir conocimiento...</p> <p>CD3: Se comunica, participa, colabora e interactúa compartiendo contenidos, datos e información...</p> <p>CP2: A partir de sus experiencias, realiza transferencias entre distintas lenguas...</p> <p>CP3: Conoce, valora y respeta la diversidad lingüística y cultural...</p> <p>CPSAA1: Regula y expresa sus emociones, fortaleciendo el optimismo, la resiliencia...</p> <p>CPSAA4: Realiza autoevaluaciones sobre su proceso de aprendizaje...</p> <p>CPSAA5: Planea objetivos a medio plazo y desarrolla procesos metacognitivos...</p> <p>STEM1: Utiliza métodos inductivos y deductivos propios del razonamiento matemático...</p> <p>STEM2: Utiliza el pensamiento científico para entender y explicar los fenómenos...</p>
Objetivos de curso	Objetivos de etapa
1-B, 2-A, 7-B y 9-A	a, e, h, j
Saberes básicos	
<p>LCL.4.A.6. Exploración y cuestionamiento de prejuicios y estereotipos lingüísticos.</p> <p>LCL.4.B.1. Componentes del hecho comunicativo: grado de formalidad de la situación y carácter público o privado; propósitos comunicativos e interpretación de intenciones.</p> <p>LCL.4.B.2. Los géneros discursivos</p> <p>LCL.4.B.3.1. Escucha activa, asertividad y resolución dialogada de los conflictos.</p> <p>LCL.4.B.3.6. Búsqueda y selección de la información con criterios de fiabilidad, calidad y pertinencia.</p> <p>LCL.4.B.4. Reconocimiento y uso discursivo de los elementos lingüísticos</p>	<p>LCL.4.C.1. Lectura autónoma</p> <p>LCL.4.C.2. Lectura guiada</p> <p>LCL.4.D.1. Estrategias de construcción guiada de conclusiones propias sobre el sistema lingüístico. Observación, comparación y clasificación de unidades comunicativas.</p> <p>LCL.4.D.6. Reflexión sobre los cambios en su significado, las relaciones semánticas entre palabras y sus valores denotativos y connotativos en función del contexto y el propósito comunicativo.</p> <p>LCL.4.D.7. Estrategias de uso progresivamente autónomo de diccionarios y manuales de gramática.</p>
Temporalización: 11 sesiones	Contenido transversal: expresión oral, educación para la paz y creatividad.

3.3. Secuenciación de actividades y recursos empleados

Las actividades que se han preparado y los materiales que se han diseñado para cada sesión contribuyen a la consecución del producto final en 11 sesiones. Además, se han diseñado siguiendo las distintas fases de la secuencia didáctica y siguiendo una variedad de agrupamientos.

Fase de motivación:

- Gamificación sobre estereotipos y prejuicios lingüísticos: en gran grupo y durante la primera sesión se llevará a cabo este [juego](#) con el que los estudiantes van a poder descubrir qué son los estereotipos y los prejuicios lingüísticos de una manera amena y cercana a su realidad (muchos de los vídeos seleccionados para la gamificación son conocidos por los estudiantes). (Tiempo de desarrollo: 30 minutos).
- Reflexión sobre los estereotipos lingüísticos: al finalizar la gamificación, en esa misma primera sesión, se explica brevemente la clasificación de Jesús Tusón (1988) sobre los prejuicios lingüísticos, se muestran fragmentos de la Constitución y de la Declaración de Derechos Lingüísticos y se manda como tarea para trabajar en casa de manera individual una reflexión sobre un listado de prejuicios lingüísticos. Para seguir las pautas DUA, en la tarea se aporta tanto el [listado](#) de prejuicios lingüísticos como una [plantilla](#) que pueden emplear para su reflexión. (Tiempo de desarrollo: 30 minutos).
- *Cuentos al amor de la lumbre*: en la segunda sesión, todavía dentro de la fase de motivación, se presenta una actividad para el fomento de la lectura. Mediante una [infografía](#) y un [pódcast](#) de RTVE (min: 18) se presenta la obra de Antonio Rodríguez Almodóvar, un escritor que ha recopilado cuentos de la tradición española. Durante la sesión se explica la importancia de los cuentos, así como curiosidades sobre los cuentos recogidos en la obra que van a trabajar. De manera individual, cada estudiante selecciona uno de los cuentos para leerlo y trabajarlo en casa. Es una tarea doble, por un lado, los estudiantes deben contar el cuento de la manera que prefieran (una infografía, un audiolibro, un cómic, un resumen, etc.) y, por otro lado, deben reflexionar por escrito sobre la importancia de los cuentos. Como es una tarea que requiere tiempo de reflexión, no se entregará hasta que finalice la SA. (Tiempo de desarrollo: 1 hora).

Fase de activación

- Hablar en público con corrección: puesto que el eje vertebrador de la SA es la oralidad, en la fase de activación queremos que los estudiantes pongan en funcionamiento lo que saben sobre hablar correctamente en público, teniendo en cuenta lo que han aprendido

sobre estereotipos y prejuicios y lo que se considera «correcto» e «incorrecto». Durante la tercera sesión, los estudiantes se agrupan en parejas y seleccionan una de las [situaciones cotidianas](#) que se les presentan. Deben preparar durante la sesión un diálogo en el que resuelvan de manera pacífica el conflicto y representarlo en la cuarta sesión utilizando todo el atrezo que consideren oportuno. (Tiempo de desarrollo: 2 horas).

Fase de exploración:

- ¿En literatura también hablan mal?: es una actividad para la quinta sesión en la que se trata la evolución de las formas lingüísticas a través de la literatura barroca. Con el objetivo de trabajar aspectos de la literatura y entroncar los conocimientos literarios con lo «correcto» y lo «incorrecto» a la hora de comunicarnos, se trabajan [textos](#) de la literatura barroca en grupos de 4 a 5 estudiantes para que se den cuenta de cómo ha evolucionado la lengua. (Tiempo de desarrollo: 1 hora).
- Los que manejan el cotarro: esta actividad está pensada para tres sesiones y para grupos de 4 y 5 estudiantes. Se trata de una actividad que sigue la metodología de la clase invertida en la que la profesora propone [temas](#) de trabajo y recursos de búsqueda a los grupos, que tienen que seleccionar un tema, trabajarlo en el aula de ordenadores durante dos sesiones (6.º y 7.º) y presentarlo en la octava sesión. Además, para que todos los estudiantes presten atención, al finalizar las presentaciones se hará un [cuestionario](#) individual en línea con preguntas relacionadas con todos los temas que se han presentado. (Tiempo de desarrollo: 3 horas).

Fase de estructuración:

- Decálogo para hablar bien: una vez se ha trabajado la oralidad y los cambios en las fases anteriores, los estudiantes tienen que elaborar, en gran grupo, un decálogo para hablar correctamente el público durante la novena sesión. En clase se aporta la plantilla que deben seguir y ellos mismos deciden qué elementos son fundamentales y en qué orden deben clasificarlos. El resultado es una [infografía](#) que se imprime y se cuelga en clase para que esté presente. (Tiempo de desarrollo: 1 hora).

Fase de aplicación:

- Análisis de textos orales: en la décima sesión, los estudiantes tienen que hacer una pequeña [prueba piloto](#) del producto final de manera individual. Deben buscar incorrecciones en textos orales de géneros diversos (noticias, programas de televisión, vídeos de entretenimiento, política, etc.) y clasificarlos atendiendo a su tipología (léxica, gramatical o pragmática). (Tiempo de desarrollo: 1 hora).

→ *Padlet* colaborativo: durante la undécima sesión, se prepara el producto final, un *padlet* colaborativo en el que cada estudiante debe, de manera individual, encontrar otro error en textos orales, analizarlo, explicar por qué cree que se ha producido y corregirlo. (Tiempo de desarrollo: 20 minutos).

Fase de conclusión:

→ Revisión del *padlet*: también en la undécima sesión, una vez se hayan entregado los errores encontrados y propuesto su corrección, se comenta en clase todo lo relativo a la oralidad, los errores encontrados y cómo los saberes trabajados durante la SA han resultado útiles para la consecución del producto final. (Tiempo de desarrollo: 20 minutos).

→ Valoración de la SA: al concluir todas las tareas y actividades de la SA se sugiere un debate distendido en clase en el que se puedan expresar preocupaciones, valoraciones y aspectos que se podrían mejorar en cuanto a la SA. (Tiempo de desarrollo: 20 minutos).

3.4. Orientaciones metodológicas

Esta SA, al igual que la integridad de la programación, está basada en metodologías activas. En este caso particular hemos empleado la gamificación para la fase de motivación, el aprendizaje basado en retos para las fases de activación y estructuración, el aprendizaje basado en proyectos para el producto final y la clase invertida para la fase de exploración. La combinación de metodologías no solo permite llevar a cabo una gran variedad de actividades, sino que además motiva y saca de la monotonía a los estudiantes. Además, cada metodología activa sirve para un propósito concreto y funciona mejor en una fase u otra de la SA, por lo que tampoco hay que abusar de la misma metodología constantemente.

En cuanto a las pautas y medidas DUA para la atención a la diversidad que hemos aplicado en esta SA, nos encontramos las siguientes:

Representación	<ul style="list-style-type: none"> → Los estudiantes pueden personalizar el aspecto de los materiales suministrados. → Se ofrecen alternativas para la información auditiva. → La información escrita se acompaña de ilustraciones u otras representaciones alternativas. → La tarea activa conocimientos previos del alumnado o los suministra <i>a priori</i>. → Los elementos clave de la tarea aparecen destacados. → Se proporcionan indicaciones explícitas para cada paso de la tarea. → La tarea contempla la generalización o transferencia del aprendizaje a nuevas situaciones.
Acción y expresión	<ul style="list-style-type: none"> → Los materiales y recursos didácticos son accesibles con teclado, ratón y de manera táctil. → Los estudiantes pueden elegir el medio de expresión del resultado de la tarea. → La tarea promueve la utilización de recursos tecnológicos y/o digitales. → Se proporcionan plantillas para la recogida y organización de la información. → Se proporciona retroalimentación a través de rúbricas o listas de cotejo.

Compromiso	<ul style="list-style-type: none"> → Los estudiantes participan en el diseño de la actividad o de parte de ella. → La tarea promueve la creatividad, está contextualizada y es socialmente relevante. → Los estudiantes reciben recordatorios acerca de cuál es el objetivo de la tarea. → La tarea puede dar lugar a diferentes resultados válidos. → La tarea promueve la interacción entre iguales. → La retroalimentación promueve la mejora o la aproximación a un estándar.
-------------------	---

Tabla 11: Puntos de verificación del DUA para la UP 5

3.5. Propuesta de evaluación

En cuanto a la evaluación de esta SA, tenemos que tener en cuenta los criterios de evaluación con los que se relacionan los saberes básicos, las competencias y los objetivos de curso. La relación de los elementos se evalúa a través de una rúbrica que puede consultarse en el Anexo I. Por otra parte, cada una de las actividades se evalúa mediante una rúbrica que está, desde el primer momento en que se manda la tarea, disponible para que los estudiantes la puedan consultar en la Classroom.

→ Rúbrica para el ejercicio sobre prejuicios lingüísticos:

Insuficiente (10 puntos)	No se presenta la tarea. Se comete plagio.
Insuficiente (40 puntos)	Falta uno de los dos prejuicios. Los prejuicios no se desmontan con argumentos válidos, no hay ejemplos ni materiales de apoyo.
Suficiente (50 puntos)	La tarea incluye la reflexión sobre dos prejuicios lingüísticos iguales. Los prejuicios no se desmontan con argumentos y no se incluyen ejemplos. No se presenta material de apoyo
Bien (60 puntos)	La tarea incluye la reflexión sobre dos prejuicios lingüísticos iguales. Los prejuicios se desmontan mediante argumentos débiles y no se incluyen ejemplos claros. No se presenta material de apoyo para la argumentación.
Notable (80 puntos)	La tarea incluye la reflexión sobre dos prejuicios lingüísticos muy similares. Los prejuicios se desmontan mediante argumentos sólidos, aunque su presentación puede ser algo confusa. Se dan algunos ejemplos para sustentar los argumentos. Se presenta algún material de apoyo para la argumentación.
Sobresaliente (100 puntos)	La tarea incluye la reflexión sobre dos prejuicios lingüísticos diferentes. Los prejuicios se desmontan mediante argumentos sólidos y bien presentados. Se incluyen varios ejemplos para sustentar los argumentos. Se presenta material de apoyo suficiente para apoyar la argumentación.

→ Rúbrica para la actividad sobre *Cuentos al amor de la lumbre*

Insuficiente (10 puntos)	No se presenta la tarea. Se comete plagio.
Insuficiente (40 puntos)	Falta una de las dos partes de la tarea. La reseña no incluye el resumen del cuento y no es creativa. La reflexión sobre la importancia de los cuentos no llega a 50 palabras. Los errores ortográficos no permiten la lectura. El vocabulario es muy básico.
Suficiente (50 puntos)	Falta una de las dos partes de la tarea. La reseña con el resumen del cuento no es creativa. La reflexión sobre la importancia de los cuentos no llega a 100 palabras. Los errores ortográficos son múltiples y dificultan la lectura. Se emplea un vocabulario poco expresivo y repetitivo.
Bien (60 puntos)	La reseña incluye un resumen del cuento, pero no es nada creativa. La reflexión sobre la importancia de los cuentos no llega a las 150 palabras. Hay errores ortográficos que dificultan un poco la lectura. Se emplea un vocabulario simple.
Notable (80 puntos)	La reseña incluye un resumen del cuento en un formato poco creativo. La reflexión sobre la importancia de los cuentos no llega a las 180 palabras. Hay algunos errores ortográficos, pero no dificultan la lectura. Se emplea un vocabulario amplio y expresivo.
Sobresaliente (100 puntos)	La reseña incluye un resumen del cuento en un formato creativo. La reflexión sobre la importancia de los cuentos tiene 200 palabras o más. Hay muy pocos o ningún error ortográfico que dificulte la lectura. Se emplea un vocabulario amplio y expresivo.

→ Lista de cotejo para los diálogos:

ITEM	SÍ	NO	OBSERVACIONES
Se ha entregado el diálogo por escrito			
La representación del diálogo dura mínimo 2 minutos			
Los integrantes se presentan antes de comenzar			
No se lee de un papel durante la presentación			
El diálogo se ajusta a la situación propuesta			
Durante el diálogo se respetan los turnos de palabra y las normas de educación (nada de insultos)			
Se llega a una solución pacífica y satisfactoria del problema			
El final del diálogo incluye marcadores discursivos de cierre (no se termina de sopetón)			

La evaluación de esta actividad se obtendrá con la siguiente leyenda en la que cada “Sí” equivale a un punto: insuficiente (0 o No presentado), insuficiente (3), suficiente (4), bien (5), notable (6-7) y sobresaliente (8).

→ Rúbrica para la exposición oral sobre los temas relacionados con la Academia: en este caso, la rúbrica es holística y cuenta con varias categorías, ya que no solo es necesario evaluar la investigación sobre el tema, sino también su presentación.

	Insuficiente (40 puntos)	Suficiente (50 puntos)	Bien (60 puntos)	Notable (80 puntos)	Sobresaliente (100 puntos)
Dominio del tema	Demuestra un marcado desconocimiento del tema.	Conoce lo justo sobre el tema de la exposición	Conoce poco sobre el tema de la exposición.	Conoce el tema de la exposición.	Conoce a profundidad el tema de la exposición.
Presentación	Establece muy poco contacto visual con la audiencia y lee sus notas de manera continua	Establece poco contacto visual con la audiencia y lee sus notas en varias ocasiones.	Establece poco contacto visual con la audiencia y lee sus notas en algunas ocasiones	Establece contacto visual con una parte de la audiencia y apenas lee sus notas.	Establece contacto visual con toda la audiencia y no lee sus notas.
Recursos de apoyo	No presenta recursos audiovisuales.	Los recursos audiovisuales son insuficientes y no se relacionan con el tema.	Incorpora muy pocos recursos audiovisuales y no están claramente relacionados con el tema.	Utiliza recursos audiovisuales suficientes para apoyar la exposición.	Utiliza variados recursos audiovisuales que ayudan a la comprensión del tema.
Elocución	Presenta demasiados problemas para hablar con el volumen adecuado. Siempre grita o murmura. No se ajusta al registro	Presenta algunos problemas para hablar con el volumen adecuado. En ocasiones grita o murmura. No se ajusta al registro en numerosas ocasiones.	Se esfuerza en hablar, aunque no lo suficiente para ser escuchado con claridad por todos. Se adapta al registro exceptuando algunas coetillas.	Habla lo suficientemente alto como para escucharlo con claridad, aunque duda en algún momento. Se adapta al registro de manera correcta.	Habla lo suficientemente alto como para escucharlo con claridad. Presenta con seguridad y de manera clara. Se adapta perfectamente al registro.
Tiempo	Tiene demasiados problemas con el uso del tiempo. Se extiende demasiado o no alcanza a	Apenas cumple el mínimo de tiempo.	Tiene algunos problemas en el uso del tiempo. Termina la exposición muy pronto o no logra	Hace un uso adecuado del tiempo, pero corre en algunas secciones	Hace un uso adecuado del tiempo asignado y logra abarcar todos los aspectos del tema.

	abarcar todos los aspectos del tema.		terminarla.		
--	--------------------------------------	--	-------------	--	--

→ Rúbrica para el análisis de textos orales y el *padlet* colaborativo: en este caso, tanto la fase de aplicación como el producto final siguen la misma rúbrica para que el *feedback* recibido en la «prueba piloto» del producto final pueda servir para la mejora de este último.

Insuficiente (10 puntos)	No se presenta la tarea. Se comete plagio.
Insuficiente (40 puntos)	Se identifica el error, pero o se analiza ni se aportan causas para el error. No se corrige el error ni se comparte en la plataforma <i>Padlet</i> . La información no es relevante.
Suficiente (50 puntos)	Se identifica un error lingüístico poco significativo. No se analiza ni clasifica según las categorías aportadas. No se aportan posibles causas para el error. El error se corrige, pero no se comparte en la plataforma <i>Padlet</i> . La información se presenta de manera inconexa.
Bien (60 puntos)	Se identifica un error lingüístico poco significativo. Se analiza, pero no se clasifica según las categorías aportadas. No se aportan posibles causas para el error. Se corrige el error y se comparte en la plataforma <i>Padlet</i> . La información se presenta de manera confusa.
Notable (80 puntos)	Se identifica un error lingüístico significativo y relevante. Se analiza, pero no se clasifica según las categorías aportadas. Se aportan posibles causas para el error, pero estas son vagas y poco claras. Se corrige el error y se comparte en la plataforma <i>Padlet</i> . La información se presenta de manera más o menos clara.
Sobresaliente (100 puntos)	Se identifica un error lingüístico significativo y relevante. Se analiza clasificándolo según las categorías aportadas. Se aportan posibles causas para el error. Se corrige el error de manera creativa y se comparte en la plataforma <i>Padlet</i> . La información se presenta de manera clara y concisa.

3.5.1. Evaluación del proceso de enseñanza

Uno de los aspectos que contemplan las SA es la de evaluar tanto al alumnado como al profesorado. Para llevar a cabo esta autoevaluación del proceso de enseñanza, se han establecido dos instrumentos de evaluación: los resultados de la evaluación y la entrega del producto final. Cada aspecto tiene una serie de indicadores que pueden servir de marco de referencia para determinar si el proceso de enseñanza se ha llevado a cabo de la mejor manera posible y si, teniendo en cuenta el contexto del centro y del aula, se pueden proponer mejoras y cambios.

→ Resultados de la evaluación

Insatisfactorio	menos del 45% recibe una evaluación positiva.
Aceptable	entre el 45 y el 55% recibe una evaluación positiva
Satisfactorio	entre el 55 y el 75% recibe una evaluación positiva.
Muy satisfactorio	entre el 75 y el 85% recibe una evaluación positiva.
Óptimo	entre el 85 y el 100% recibe una evaluación positiva.

→ Entrega del producto final

Insatisfactorio	menos del 45% entrega la tarea
Aceptable	entre el 45 y el 55% entrega la tarea
Satisfactorio	entre el 55 y el 75% entrega la tarea

Muy satisfactorio	entre el 75 y el 85% entrega la tarea
Óptimo	entre el 85 y el 100% entrega la tarea

4. APORTACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES A LA FORMACIÓN RECIBIDA EN EL MÁSTER

Durante las cinco semanas de prácticas en el IES La Fuensanta de Córdoba he podido apreciar y reflexionar sobre la realidad de la enseñanza en educación secundaria y la labor del profesorado, no solo como transmisores de información, sino como formadores en competencias para la vida adulta.

Durante el primer periodo de prácticas, y habiendo terminado el módulo genérico, pude observar el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva del desarrollo psicosocial de los estudiantes. Conocer aspectos relativos al desarrollo madurativo, la adolescencia y la influencia de las familias y el contexto socioeconómico-cultural resultó muy útil para comprender los comportamientos de los estudiantes y las aproximaciones al proceso de enseñanza del profesorado. Tras finalizar el módulo específico, la perspectiva con la que afrontaba el aula de LCL en el segundo periodo de prácticas se centró mucho más en las destrezas lingüísticas de los estudiantes y en el desarrollo del currículum establecido en la legislación y contextualizado al aula mediante las situaciones de aprendizaje creadas por el profesorado.

He tenido la oportunidad de asistir a clases de grupos muy diversos y de prácticamente todos los cursos de secundaria y bachillerato en los que se impartía no solo LCL, sino también las optativas de Oralidad y de Oratoria y Debate. Sin embargo, es preciso mencionar en este punto que, aunque la LOMLOE no se aplica durante este presente curso a los grupos de cursos pares, la decisión de mi centro ha sido la de implantar las situaciones de aprendizaje como eje fundamental de la enseñanza en todos los cursos. Por ello, he podido aplicar en mi actuación docente los contenidos y las metodologías activas vistas durante las clases teóricas en prácticamente todos los grupos de clase.

Me gustaría mencionar especialmente la puesta en práctica de un proyecto llamado “La voz a ti debida” en los grupos de 2.º de la ESO que tiene perspectivas de ampliarse al resto del centro. Se trata de un proyecto de innovación docente que busca el desarrollo, no solo de la expresión oral, sino también de las competencias sociales, emprendedoras y de expresión cultural. El objetivo es seleccionar fragmentos literarios y poemas que representan a cada estudiante para, posteriormente, compartir la lectura y entregar la palabra. En el centro se ha trabajado como SA con los grupos de 2.º de la ESO en LCL y en las clases de Oralidad se ha preparado la participación en el Encuentro Jóvenes Personas Libro.

La programación se emplea como eje vertebrador de la enseñanza en el centro. Si bien es cierto

que la actual situación de incertidumbre legislativa ha supuesto un contratiempo en la elaboración de las programaciones, el centro y, en particular, el departamento de LCL han decidido adaptar sus programaciones para todos los cursos a las SA propuestas en la LOMLOE. De esta manera, se trabajan las competencias contextualizadas en el aula. Ha sido muy interesante ver cómo se aplican los criterios de evaluación y cómo, en contraposición con la evaluación clásica, ya no se hacen apenas exámenes globales que sirven como única nota. En las clases a las que he podido asistir, se trabaja mayoritariamente en el aula y todas las actividades que se llevan a cabo se pueden terminar en casa y se suben a la plataforma Classroom. Esto hace que, al final del trimestre, se hayan trabajado todos los criterios de evaluación y las competencias propuestas, y que, además, exista un elevado número de evidencias con las que valorar el desempeño del alumnado.

Por otro lado, aplicando los principios de la legislación en cuanto a la evaluación continua, llama la atención la posibilidad que tienen los estudiantes de entregar sus tareas tantas veces como consideren oportuno. Las fechas de entrega son recomendables, pero orientativas, y una vez se ha recibido el *feedback* digital del docente, se puede mejorar la tarea y volver a subirla para recibir de nuevo la corrección del docente y mejorar el desarrollo competencial. Aunque todo el aspecto relativo a la evaluación se trató tanto en las asignaturas del módulo genérico como en las asignaturas específicas, era complicado imaginar la puesta en práctica, puesto que distaba mucho de nuestra propia experiencia personal. Sin duda, ver cómo se aplican los cambios y cómo la evaluación de conocimientos no era fundamental, sino que lo era el desarrollo de las competencias ha sido realmente enriquecedor.

Además, también he podido comprobar cómo se pone en práctica la comunicación directa con las familias y su implicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos. La plataforma PASEN permite que la comunicación entre el centro y las familias sea casi inmediata. En todo momento las familias saben si sus hijos han asistido o no, si tienen algún problema y si tienen tareas sin hacer. Este canal de comunicación fluida involucra a las familias y replantea las consideraciones unilaterales que ha venido teniendo el profesorado.

El departamento de LCL del centro en el que he llevado a cabo mis prácticas está formado por siete docentes, entre los cuales se encuentra la jefa de departamento. En las reuniones semanales, a las que he podido asistir, se debaten aspectos relacionados con la burocracia que deben llevar a cabo, además de aspectos organizativos de cara a trabajar como un grupo coordinado por el bien de los estudiantes. Las propuestas que hace cada docente se recogen en el acta y se debaten para tratar de implementarlas. Me gustaría comentar dos aspectos que me resultaron muy enriquecedores de estas reuniones y que se ajustan a conceptos teóricos que se

nos habían comentado en el máster. El primer aspecto es el de la autoevaluación del profesorado. Al volver de las vacaciones de navidad y teniendo los resultados obtenidos por los estudiantes, se pusieron en común, actuaciones y consideraciones sobre el desempeño de los propios docentes durante el primer trimestre. El segundo aspecto es el de las reuniones de tránsito. Si bien no todos los docentes del departamento tienen que asistir, todos son informados por la jefa de departamento sobre los asuntos que se discutieron. En este último aspecto me gustaría comentar la diligencia y la eficacia que se mostró para solucionar uno de los problemas comentados en las reuniones de tránsito, y es que los estudiantes de primaria que iban a llegar al centro el curso siguiente tenían problemas con la escritura. Para solucionarlo, el departamento decidió priorizar los aspectos relacionados con la escritura en los primeros cursos de secundaria y decidió dividir las tipologías textuales para que en cada curso y trimestre se tratara una sola de ellas, pero con mucha más profundidad. De esta manera, si en primero de la ESO se tratan los textos narrativos, en segundo ya no hay que centrarse detalladamente en esa tipología, sino que se pueden detener en textos expositivos.

Además, me he dado cuenta la importancia que tiene que el equipo educativo esté de acuerdo en las decisiones importantes y valore los mismos aspectos. Si bien es cierto que estamos en un periodo de cambio legislativo y que la manera de enseñar con situaciones de aprendizaje supone cambiar hábitos de trabajo asentados desde hace tiempo, la actitud ante el cambio lo es todo. La mayor parte de miembros del departamento está totalmente dispuesto a crear y compartir sus situaciones de aprendizaje, lo cual facilita el trabajo de la coordinación. Además, la propuesta de codocencia en secundaria resulta muy interesante para paliar las necesidades del centro. Si bien la ratio es un problema, duplicando los educadores en el aula se puede solventar parte del problema y se puede ofrecer una atención más personalizada a cada estudiante. En cuanto a la coordinación del equipo, me he dado cuenta de que es muy valioso escuchar a todas las partes y tratar de encontrar puntos intermedios con los que todos estén lo más de acuerdo posible. Además, todo debe estar bien documentado y registrado para que no haya problemas a la hora de recibir visitas de Inspección.

Respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje con el grupo de 3.º de la ESO, con el que más horas he estado en clase y en el que he podido desarrollar una situación de aprendizaje completa, es preciso comentar la gran influencia del contexto socioeconómico-cultural de los estudiantes. Se trata de un grupo muy heterogéneo en el que hay estudiantes que provienen de centros de menores y estudiantes con dificultades de aprendizaje derivadas de su situación familiar. En la misma clase también hay una estudiante con un protocolo de absentismo que recibe ayuda del profesional de Pedagogía Terapéutica fuera del aula y un estudiante de altas capacidades. La

relación de compañerismo entre estudiantes es buena, aunque se aprecian grupos muy marcados de amistades, especialmente cuando se proponen trabajos en grupo. Estos grupos marcados de amistades, que tienden a cambiarse de sitio para estar juntos en clase, suponen uno de los principales focos disruptivos de la convivencia y especialmente del proceso de enseñanza aprendizaje. Las bromas y comentarios entre ellos son tan frecuentes que es muy complejo desarrollar la clase de manera calmada y sin tener que llamar al orden. Lo aprendido en el máster de manera teórica ha sido crucial para desarrollar la SA impartida y para saber cómo evaluar y cómo motivar a los estudiantes. Desde mi experiencia en las prácticas considero que necesitamos más horas de docencia en las que se muestren posibles soluciones prácticas a los conflictos que se desarrollan en el aula: comportamiento, estudiantes conflictivos, falta de atención e interés, etc.

Durante mi actuación docente he podido darme cuenta de que la gestión del aula es uno de los aspectos más complicados en las prácticas. Mientras que los docentes están todo el curso con los estudiantes, nosotros apenas estamos un mes en el que es casi imposible aprenderse más de diez nombres. La falta de conexión con los estudiantes y con sus realidades también es un impedimento en la gestión del aula, aunque también es perfectamente comprensible que no nos puedan poner al día de todo lo que ocurre con cada uno de los estudiantes. En cualquier caso, creo que gestionar a los 25 estudiantes de un aula y poder prestarles una atención individualizada es muy complejo. Hay que encontrar el equilibrio entre ser profesores muy profesionales y comprender a los estudiantes y sus situaciones.

Teniendo en cuenta mi experiencia, considero que una buena planificación, precisa y clara tanto para el docente como para los estudiantes, suma una gran cantidad de puntos en el buen desarrollo de la clase. Si todo se presenta de antemano y está preparado, los incidentes y cambios se pueden gestionar rápidamente. Por otro lado, es preciso mencionar que, sin el trabajo en casa, durante los periodos de descanso vacacional y en fines de semana, es imposible que un docente lleve adelante su clase. Las horas para preparar las clases, las horas para corregir, las horas para preparar materiales y las horas para atender a familias salen, en su mayoría, del tiempo personal del docente. Este trabajo extra, que conlleva un mejor desempeño de su función docente en horario laboral, no está reconocido en manuales, legislaciones ni artículos científicos, y, sin embargo, resulta fundamental para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En mi opinión, uno de los mayores retos de estas cinco semanas de prácticas ha sido el de aprender a programar materiales diversos y para cursos tan distintos. Opino que la clave está en la variedad, aunque esta siempre debe estar fundada en una base teórica sólida. Personalmente,

estoy convencida de que simplemente preparar un material sin estudiar antes la teoría lingüística o literaria que hay detrás es un acto vacío y que, por muy atractivo que sea el material, no va a conseguir el aprendizaje deseado en los estudiantes. Sin una base sólida y sin las herramientas adecuadas no se puede responder a las dudas de estudiantes o se puede llegar incluso a explicar contenidos de manera incorrecta. Conocer el centro y el contexto en el que se ubica también me ha hecho ser más reflexiva y comprender mejor cómo contextualizar el proceso de enseñanza atendiendo a la realidad en la que va a tener lugar la docencia. Aunque las actividades que he presentado eran interesantes y ambiciosas, las rúbricas eran realistas para el tipo de estudiante al que iban dirigidas. Considero que aprender a seleccionar qué contenido impartir en cada clase, teniendo en cuenta también la hora del día en la que estaba programada la clase es una competencia del docente muy relevante.

5. BIBLIOGRAFÍA

5.1. Referencias legislativas

Decreto 102/2023 de 9 de mayo. Por el que se establece la ordenación y el currículo de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía. 15 de mayo de 2023. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 90. <https://rb.gy/xw6rx>

Instrucción Conjunta 1/2022 de 23 de junio. Por la que se establecen aspectos de organización y funcionamiento para los centros que impartan educación secundaria obligatoria para el curso 2022/2023. 23 de junio de 2023. Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa. <https://rb.gy/0mnyl>

Ley 17/2007 de 10 de diciembre. Educación de Andalucía. 26 de diciembre de 2007. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 252. <https://shorturl.at/gjmK8>

Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo. Educación. 4 de mayo de 2006. Boletín Oficial del Estado, 106. <https://rb.gy/xai37>

Ley Orgánica 3/2020 de 29 de diciembre. Por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. 30 de diciembre de 2020. Boletín Oficial del Estado, 340. <https://rb.gy/h8ldp>

Orden de 30 de mayo. Por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía. 2 de junio de 2023. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 104. <https://rb.gy/m7trt>

Real Decreto 217/2022 de 29 de marzo. Por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. 30 de marzo de 2022. Boletín Oficial del Estado, 76. <https://rb.gy/g6zrj>

5.2. Referencias específicas

- Alba Pastor, C. (2019). Diseño Universal para el Aprendizaje: Un modelo teórico práctico para una educación inclusiva de calidad. *Participación educativa*, 6(9), 55-66. <https://rb.gy/jpikt>
- Álvarez de Sotomayor, A., Cerrillo Vidal, J. A., López Calvo, A., y Aja Valle, J. (2022). Sociedad, Familia y Educación Tema 2: Familia, educación y cambio social. *Máster de Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria*. Universidad de Córdoba.
- Asamblea General de las Naciones Unidas. (1948) *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Resolución 217 A (III) Artículo 26. <https://rb.gy/q9c87>
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: Dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de educación*, 339, 119-146.
- Borghesi, M. (2005). *El sujeto ausente: Educación y escuela entre el nihilismo y la memoria*. Encuentro: Madrid.
- Domínguez Lázaro, M. (1983). Origen y evolución de los docentes de primera enseñanza. *Campo abierto: revista de educación*, 2, 165-186. <https://rb.gy/qnu6j>
- Fernández Batanero, J. M. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2), 82-99. <https://rb.gy/p9nvo>
- Fernández Enguita, M. (1993). *La Profesión docente y la comunidad escolar: Crónica de un desencuentro*. Ediciones Morata: Madrid.
- Garreta, J. (2008). *La participación de las familias en la Escuela Pública*. CEAPA & CIDE: Madrid.
- González Álvarez, M. (2020). Algunas valoraciones del profesorado respecto a su función tutorial. *Educatio Siglo XXI*, 38(1), 139-160. <https://rb.gy/foc6o>
- Gutiérrez-Torres, A. M., y Buitrago-Velandia, S. J. (2019). Las habilidades socioemocionales en los docentes: Herramientas de paz en la escuela. *Praxis & Saber*, 10(24), 167-192. <https://rb.gy/e5b74>
- Llevot Calvet, N., y Bernad Cavero, O. (2015). La participación de las familias en la escuela: Factores clave. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8(1), 57-70. <https://rb.gy/xk2z5>
- Márquez, A. A. (2022). La Rueda del DUA. *Si es por el maestro...* <https://rb.gy/nkv86>
- Mendoza Fillola, A. (1998). Marco para una Didáctica de la Lengua y la Literatura en la formación de profesores. *Didáctica*, 10, 233-269. <https://rb.gy/65ao9>
- Muntaner Guasp, J. J., Rosselló Ramón, M. R., y de la Iglesia Mayol, B. (2016). Buenas prácticas en educación inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 34(1), 31-50. <https://rb.gy/it6ws>

- Muñoz Tinoco, V., Román Rodríguez, M., López Verdugo, I., Candau Rojas-Marcos, X., Jiménez-Lagares, I., Morgado Camacho, B., Ridaó Ramírez, P., Ríos Bermúdez, M., y Vallejo Orellana, R. (2011). Hacia una comprensión de la complejidad del desarrollo: Principios y teorías fundamentales. En V. Muñoz Tinoco, I. López Verdugo, I. Jiménez-Lagares, M. Ríos Bermúdez, B. Morgado Camacho, M. Román Rodríguez, P. Ridaó Ramírez, X. Candau Rojas-Marcos y R. Vallejo Orellana, *Manual de psicología del desarrollo aplicada a la educación* (pp. 15-36). Ediciones Pirámide: Madrid. <https://rb.gy/olimh>
- Muriel Gomar, S. (2008). La profesión docente en la enseñanza secundaria. En A. Pontes Pedrajas (Ed.), *Aspectos generales de la formación psicopedagógica del profesorado de educación secundaria* (pp. 45-68). Servicio de publicaciones de la Universidad de Córdoba: Córdoba.
- Pérez Gómez, Á. I. (2019). Ser docente en tiempos de incertidumbre y perplejidad. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 0, 3-18. <https://rb.gy/6xcaf>
- Perrenoud, P. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. Graó: Barcelona.
- Pertusa Mirete, J. (2020). Metodologías activas: La necesidad de actualización del sistema educativo y la práctica docente. *Supervisión 21, Revista de educación e inspección*, 56, 1-21. <https://rb.gy/5ed58>
- Prieto Jiménez, E. (2008). El papel del profesorado en la actualidad. Su función docente y social. *Foro de Educación*, 10, 325-345. <https://rb.gy/s7kqv>
- Sarramona, J. (2007). Las competencias profesionales del profesorado de secundaria. *Estudios sobre Educación*, 12, 31-40. <https://rb.gy/sk5j6>
- Tedesco, J. C. (1995). *El nuevo pacto educativo: Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Grupo Anaya: Madrid.
- Torrego, J. C. (Ed.). (2015). *8 ideas clave: La tutoría en los centros educativos*. Graó: Barcelona

6. ANEXOS

6.1. Anexo I: rúbrica de evaluación de la SA

RÚBRICA DE EVALUACIÓN						
OBJ. CURSO	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	NIVELES DE LOGRO				
		INSUFICIENTE	SUFICIENTE	BIEN	NOTABLE	SOBRESALIENTE
1-B	1.2. Identificar y cuestionar prejuicios y estereotipos lingüísticos adoptando una actitud de respeto y valoración de la riqueza cultural, lingüística y dialectal, a partir del análisis de la diversidad lingüística en el entorno social próximo.	Nunca o casi nunca identifica prejuicios y estereotipos lingüísticos, sin adoptar una actitud de respeto y valoración de la riqueza cultural, lingüística y dialectal, a partir del análisis de la diversidad lingüística en el entorno social próximo.	En ocasiones identifica prejuicios y estereotipos lingüísticos adoptando, a veces, una actitud de respeto y valoración de la riqueza cultural, lingüística y dialectal, a partir del análisis de la diversidad lingüística en el entorno social próximo.	A menudo identifica prejuicios y estereotipos lingüísticos adoptando una actitud de respeto y valoración de la riqueza cultural, lingüística y dialectal, a partir del análisis de la diversidad lingüística en el entorno social próximo.	Generalmente identifica prejuicios y estereotipos lingüísticos adoptando una actitud de respeto y valoración de la riqueza cultural, lingüística y dialectal, a partir del análisis de la diversidad lingüística en el entorno social próximo.	Siempre identifica prejuicios y estereotipos lingüísticos adoptando una actitud de respeto y valoración de la riqueza cultural, lingüística y dialectal, a partir del análisis de la diversidad lingüística en el entorno social próximo.
2-A	2.1 Comprender e interpretar el sentido global, la estructura, la información más relevante en función de las necesidades comunicativas y la intención del emisor en textos orales y multimodales de cierta complejidad de diferentes ámbitos, incorporando prácticas discursivas que sean significativas para el alumnado y que aborden temas de relevancia social, analizando la interacción entre los diferentes códigos y desarrollando las destrezas específicas que se requieren para la comprensión e interpretación de mensajes orales, desde las	Nunca o casi nunca comprende el sentido global, la estructura, la información más relevante en función de las necesidades comunicativas y la intención del emisor en textos orales y multimodales de cierta complejidad de diferentes ámbitos, incorporando prácticas discursivas que sean significativas para el alumnado, analizando la interacción entre los diferentes códigos y desarrollando las destrezas específicas que se requieren para la comprensión e interpretación de mensajes orales.	En ocasiones comprende el sentido global, la estructura, la información más relevante en función de las necesidades comunicativas y la intención del emisor en textos orales y multimodales de cierta complejidad de diferentes ámbitos, incorporando prácticas discursivas que sean significativas para el alumnado, analizando la interacción entre los diferentes códigos y desarrollando las destrezas específicas básicas que se requieren para la comprensión e interpretación de mensajes orales.	A menudo comprende el sentido global, la estructura, la información más relevante en función de las necesidades comunicativas y la intención del emisor en textos orales y multimodales de cierta complejidad de diferentes ámbitos, incorporando prácticas discursivas que sean significativas para el alumnado, analizando la interacción entre los diferentes códigos y desarrollando las destrezas específicas básicas que se requieren para la comprensión e interpretación de mensajes orales.	Generalmente comprende el sentido global, la estructura, la información más relevante en función de las necesidades comunicativas y la intención del emisor en textos orales y multimodales de cierta complejidad de diferentes ámbitos, incorporando prácticas discursivas que sean significativas para el alumnado, analizando la interacción entre los diferentes códigos y desarrollando las destrezas específicas básicas que se requieren para la comprensión e interpretación de mensajes orales.	Siempre comprende el sentido global, la estructura, la información más relevante en función de las necesidades comunicativas y la intención del emisor en textos orales y multimodales de cierta complejidad de diferentes ámbitos, incorporando prácticas discursivas que sean significativas para el alumnado, analizando la interacción entre los diferentes códigos y desarrollando las destrezas específicas básicas que se requieren para la comprensión e interpretación de mensajes orales.

	más básicas a las más avanzadas.					
7-B	7.1. Leer de manera autónoma textos seleccionados, en función de los propios gustos, intereses y necesidades, y dejar constancia del progreso del propio itinerario lector y cultural, explicando los criterios de selección de las lecturas, las formas de acceso a la cultura literaria y la experiencia de lectura.	Nunca o casi nunca lee de manera autónoma textos preseleccionados en función de los propios gustos, intereses y necesidades, y deja constancia del progreso del propio itinerario lector y cultural, y la experiencia de lectura.	En ocasiones lee de manera autónoma textos preseleccionados en función de los propios gustos, intereses y necesidades, y deja constancia del progreso del propio itinerario lector y cultural, y la experiencia de lectura.	A menudo lee de manera autónoma textos preseleccionados en función de los propios gustos, intereses y necesidades, y deja constancia del progreso del propio itinerario lector y cultural, y la experiencia de lectura.	Generalmente lee de manera autónoma textos preseleccionados en función de los propios gustos, intereses y necesidades, y deja constancia del progreso del propio itinerario lector y cultural, y la experiencia de lectura.	Siempre lee de manera autónoma textos preseleccionados en función de los propios gustos, intereses y necesidades, y deja constancia del progreso del propio itinerario lector y cultural, y la experiencia de lectura.
9-A	9.1. Revisar los textos propios de manera autónoma y hacer propuestas de mejora argumentando los cambios a partir de la reflexión metalingüística e interlingüística con el metalenguaje específico, e identificar y subsanar algunos problemas de comprensión lectora utilizando los conocimientos explícitos sobre la lengua y su uso.	Nunca o casi nunca revisa los textos propios de manera progresivamente autónoma y hace propuestas de mejora argumentando los cambios a partir de la reflexión metalingüística e interlingüística con el metalenguaje específico.	En ocasiones revisa los textos propios de manera progresivamente autónoma y hace propuestas de mejora argumentando los cambios a partir de la reflexión metalingüística e interlingüística con el metalenguaje específico.	A menudo revisa los textos propios de manera progresivamente autónoma y hace propuestas de mejora argumentando los cambios a partir de la reflexión metalingüística e interlingüística con el metalenguaje específico.	Generalmente revisa los textos propios de manera progresivamente autónoma y hace propuestas de mejora argumentando los cambios a partir de la reflexión metalingüística e interlingüística con el metalenguaje específico.	Siempre revisa los textos propios de manera progresivamente autónoma y hace propuestas de mejora argumentando los cambios a partir de la reflexión metalingüística e interlingüística con el metalenguaje específico.
	9.2. Explicar y argumentar la interrelación entre el propósito comunicativo y las elecciones lingüísticas del emisor, así como sus efectos en el receptor, utilizando de manera autónoma el conocimiento explícito	Nunca o casi nunca explica y argumenta la interrelación entre el propósito comunicativo y las elecciones lingüísticas del emisor, así como sus efectos en el receptor, utilizando de forma progresivamente autónoma el conocimiento explícito	En ocasiones explica y argumenta la interrelación entre el propósito comunicativo y las elecciones lingüísticas del emisor, así como sus efectos en el receptor, utilizando de forma progresivamente autónoma el conocimiento explícito de la lengua y un	A menudo explica y argumenta la interrelación entre el propósito comunicativo y las elecciones lingüísticas del emisor, así como sus efectos en el receptor, utilizando de forma progresivamente autónoma el conocimiento explícito de la lengua y un	Generalmente explica y argumenta la interrelación entre el propósito comunicativo y las elecciones lingüísticas del emisor, así como sus efectos en el receptor, utilizando de forma progresivamente autónoma el conocimiento explícito	Siempre explica y argumenta la interrelación entre el propósito comunicativo y las elecciones lingüísticas del emisor, así como sus efectos en el receptor, utilizando de forma progresivamente autónoma el conocimiento explícito

	de la lengua y un metalenguaje específico.	conocimiento explícito de la lengua y un metalenguaje específico.	metalenguaje específico.	metalenguaje específico.	conocimiento explícito de la lengua y un metalenguaje específico.	de la lengua y un metalenguaje específico.
9.3.	Formular generalizaciones sobre aspectos básicos del funcionamiento de la lengua a partir de la observación, la comparación y la transformación de enunciados, así como la formulación de hipótesis y la búsqueda de contraejemplos, utilizando un metalenguaje específico y consultando de manera autónoma diccionarios, manuales y gramáticas.	Nunca o casi nunca formula generalizaciones sobre aspectos básicos del funcionamiento de la lengua a partir de la manipulación, comparación y transformación de enunciados, así como la formulación de hipótesis y la búsqueda de contraejemplos, utilizando un metalenguaje específico y consultando de manera progresivamente autónoma diccionarios, manuales y gramáticas.	En ocasiones formula generalizaciones sobre aspectos básicos del funcionamiento de la lengua a partir de la manipulación, comparación y transformación de enunciados, así como la formulación de hipótesis y la búsqueda de contraejemplos, utilizando un metalenguaje específico y consultando de manera progresivamente autónoma diccionarios, manuales y gramáticas.	A menudo formula generalizaciones sobre aspectos básicos del funcionamiento de la lengua a partir de la manipulación, comparación y transformación de enunciados, así como la formulación de hipótesis y la búsqueda de contraejemplos, utilizando un metalenguaje específico y consultando de manera progresivamente autónoma diccionarios, manuales y gramáticas.	Generalmente formula generalizaciones sobre aspectos básicos del funcionamiento de la lengua a partir de la manipulación, comparación y transformación de enunciados, así como la formulación de hipótesis y la búsqueda de contraejemplos, utilizando un metalenguaje específico y consultando de manera progresivamente autónoma diccionarios, manuales y gramáticas.	Siempre formula generalizaciones sobre aspectos básicos del funcionamiento de la lengua a partir de la manipulación, comparación y transformación de enunciados, así como la formulación de hipótesis y la búsqueda de contraejemplos, utilizando un metalenguaje específico y consultando de manera progresivamente autónoma diccionarios, manuales y gramáticas.

Tabla 12: Rúbrica de evaluación para la SA «Bro» si yo hablo «to» bien.