

Universidad Internacional de La Rioja

Facultad de Educación

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

Elementos lingüísticos y construcción de
identidades: educación literaria de *La Regenta* en
4.º de ESO (15 a 16 años) mediante el trabajo
cooperativo y el ABP

Trabajo de fin de estudio presentado por:	Álvaro García Vallejo
Tipo de trabajo:	Programación didáctica
Especialidad:	Didáctica de Lengua Castellana y Literatura
Director/a:	Belén Extremera Pérez
Fecha:	18/06/2025

Resumen:

Este Trabajo Fin de Máster presenta una programación didáctica para 4.º de ESO basada en *La Regenta* de Leopoldo Alas “Clarín”, con el objetivo principal de fomentar la madurez psicológica y emocional del alumnado mediante el análisis lingüístico y literario de la obra, utilizando el trabajo cooperativo y el aprendizaje basado en proyectos (ABP). La propuesta se fundamenta en el currículo oficial y en una perspectiva crítica con enfoque de género, fomentando la reflexión sobre la identidad, el lenguaje y los condicionamientos socioculturales de ayer y de hoy. La metodología se articula en torno a ocho actividades cooperativas que promueven la participación del alumnado, la empatía y el pensamiento crítico, apoyándose en herramientas TIC y el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Entre los principales resultados destaca el desarrollo de competencias clave como la lingüística, digital, social y ciudadana, así como la mejora en la comprensión literaria, emocional y crítica del alumnado. La conclusión fundamental subraya que una educación literaria humanizadora y actualizada, basada en metodologías activas, permite articular un aprendizaje significativo, inclusivo y ético, que conecta con las vivencias del alumnado y promueve su implicación transformadora.

Palabras clave: ABP, educación literaria, *La Regenta*, perspectiva de género, trabajo cooperativo

Abstract:

This Master's Thesis presents a didactic program for 10th-grade students based on *La Regenta* by Leopoldo Alas “Clarín”. Its main objective is to promote students' psychological and emotional maturity through linguistic and literary analysis of the novel, using cooperative learning and project-based learning (PBL). The proposal aligns with current educational legislation and incorporates a critical and gender-sensitive perspective, encouraging reflection on identity, language, and sociocultural conditioning—both past and present. The methodology is structured around eight cooperative activities that foster active student participation, empathy, and critical thinking. It integrates digital tools and Universal Design for Learning (UDL) principles to ensure accessibility and engagement. Key outcomes include the development of core competencies such as linguistic, digital, social, and civic skills, as well as improved literary, emotional, and critical understanding among students. The main conclusion highlights that a humanistic and updated literary education—grounded in active methodologies—enables meaningful, inclusive, and ethical learning experiences that connect with students' realities and foster transformative engagement.

Key words: Cooperative Learning, Gender Perspective, *La Regenta*, Literary Education, PBL

Índice de contenidos:

1. Introducción	5
1.1. Justificación y planteamiento del problema	6
1.2. Objetivos	8
1.2.1. Objetivo general	8
1.2.2. Objetivos específicos	9
2. Programación didáctica	9
2.1. Introducción a la programación didáctica	9
2.2. Contextualización	10
2.3. Elementos curriculares	13
2.4. Metodología	20
2.5. Situación de aprendizaje	29
2.6. Organización de los espacios de aprendizaje	39
2.7. Distribución del tiempo	40
2.8. Selección y organización de los recursos y materiales	42
2.9. Atención a la diversidad	43
2.10. Evaluación	46
2.11. Evaluación de la programación didáctica	48
3. Conclusiones	50
3.1. Limitaciones	52
3.2. Prospectiva	52
4. Bibliografía	53
Anexos	55

Índice de tablas y figuras:

1. Tabla 1	57
2. Tabla 2	57
3. Tabla 3	57
4. Tabla 4	57
5. Tabla 5	17
6. Tabla 6	18
7. Tabla 7	30
8. Tabla 8	31
9. Tabla 9	32
10. Tabla 10	33
11. Tabla 11	35
12. Tabla 12	36
13. Tabla 13	37
14. Tabla 14	38
15. Tabla 15	41
16. Tabla 16	41
17. Tabla 17	44
18. Tabla 18	45
19. Tabla 19	45
20. Tabla 20	47
21. Tabla 21	48
22. Tabla 22	49
23. Tabla 23	49
24. Tabla 24	50
25. Figura 1	40

1. Introducción:

El fomento de la competencia en educación literaria del alumnado actual presenta numerosos retos que requieren un abordaje innovador que se preocupe por generar interés en los alumnos mientras asegura un aprendizaje profundo y significativo. Para ello, los docentes y las programaciones didácticas persiguen combinar el contenido curricular con las fortalezas personales de los discentes. El cómo lograrlo constituye el centro de trabajos como el presente.

De este modo, en este estudio se busca utilizar la obra *La Regenta* (1884-1885) de Leopoldo Alas "Clarín" como punto de partida para trabajar de forma integral contenidos lingüísticos y desarrollar competencias personales de los estudiantes, como los valores éticos y la responsabilidad. Con estas herramientas se favorece una reflexión crítica no solo sobre la lengua y la literatura, sino sobre el mundo de ayer y hoy y la psique individual (Ana, Fermín y Víctor) y colectiva (Vetusta). Es decir, la relación entre el habla de los personajes de "Clarín" y la construcción de su identidad abre la puerta a que los alumnos reflexionen acerca de la forma en que habitan su entorno y sobre la complejidad emocional humana. La importancia del pensamiento filosófico-literario naturalista está al servicio de la perspectiva psicológica de la situación de aprendizaje descrita y ahonda en el desarrollo de ciudadanos con un elevado nivel de autoconocimiento y maduración emocional. Así también, en este trabajo se recoge el testigo de los estudios con perspectiva de género y con crítica social, en el convencimiento de que una comprensión lectora profunda exige una interpretación integral de los condicionantes culturales y psicológicos que rigen la conducta.

Los propios pensamientos de la protagonista y cómo se presentan pintan el retrato psicológico de una mujer completa, con sus anhelos y frustraciones, sus estructuras cognitivas y sus padecimientos. Es este el punto en torno al cual se articula el atractivo de esta programación, que pone el foco en el desarrollo de la empatía y la inteligencia emocional mediante la auténtica comprensión de la complejidad del personaje de Ana, lo que pone sobre la mesa un debate actual relativo a la propia toma de decisiones y, en último término, la vivencia experiencial del alumnado.

Trabajar sobre los aspectos psico-lingüísticos de la novela seleccionada no solo implica observar las variaciones en la expresión de un personaje según su identidad, esto es, quién es,

Elementos lingüísticos y construcción de identidades: educación literaria de *La Regenta* en 4.º de ESO (15 a 16 años) mediante el trabajo cooperativo y el ABP sino también según su adaptación a la circunstancia socio-comunicativa. En este sentido, la presentación de los aspectos relativos a, por ejemplo, la educación afectivo-sexual de finales del s. XIX se vuelve relevante en la medida en que permite mirarse en el espejo del tiempo y reflexionar sobre cuánto ha cambiado el sistema social realmente. Se trata, pues, de generar conciencia en el alumnado explotando el recurso de la identificación entre el yo y el otro.

La metodología que se sirve del trabajo cooperativo y el aprendizaje basado en proyectos (en adelante, ABP), como se detallará más adelante (§ 2.4. Metodología), es conocida por sus beneficios relativos al favorecimiento del aprendizaje significativo y el seguimiento de los principios del diseño universal del aprendizaje (en adelante, DUA). Será la empleada en esta programación. En ocho actividades los grupos conformados por los alumnos realizarán tareas y generarán productos evaluados en cada sesión, valiéndose del empleo de las nuevas tecnologías y debiendo colaborar entre sí y sectorizar el trabajo en base a sus fortalezas individuales.

Además, el marco legislativo, que incide en la necesidad de favorecer la adquisición de una educación literaria en consonancia con el fomento de aptitudes y valores, no se muestra específico en lo que al modo de generar un atractivo se refiere, lo que comporta uno de los principales retos a la hora de plantear estos contenidos en el aula. Otro desafío digno de mención y para el que se busca proponer soluciones efectivas es la libre disposición de los centros para la elección de las lecturas a realizar, en tanto que pudiera darse el caso de que existan centros educativos donde *La Regenta* no sea un elemento curricular, o, más probablemente, sea esta la única obra de “Clarín” que se dé a conocer por ser la que se suele incluir en el canon literario. Un aprendizaje basado en proyectos (ABP) que, como es habitual, contextualice al autor, su obra y su contexto da acceso a un conocimiento más completo de los contenidos curriculares relativos a la educación literaria, la cual, a su vez, es un banco de trabajo óptimo para tratar necesariamente cuestiones de índole lingüística.

1.1. Justificación y planteamiento del problema

Como ya se adelantaba, este trabajo busca, entre otros objetivos, dar respuesta a la necesidad de aportar un enfoque innovador a la educación literaria. Sin embargo, existen otras demandas que justifican la elaboración de una propuesta como la presente; entre ellas se cuenta la implementación de la perspectiva de género, la cual se resuelve por cuenta de la reflexión

Elementos lingüísticos y construcción de identidades: educación literaria de La Regenta en 4.º de ESO (15 a 16 años) mediante el trabajo cooperativo y el ABP sobre el trágico destino que aguarda a Ana al final de la obra, donde el personaje colectivo de Vetusta somete a la protagonista al ostracismo social y Celedonio se permite besarla aún desmayada, poniendo sobre la mesa un debate muy actual en torno al consentimiento y a la presión por cumplir con los estándares sociales. En el sustrato de esta temática subyace la comparativa entre la vivencia femenina de finales del s. XIX y de hoy. Esta utilización de la perspectiva de género que se persigue es consustancial a la normativa vigente en materia de educación como un principio general de la misma (Real Decreto 217/2022, art. 5. *Principios generales*).

Como es habitual, los problemas que plantea un tema representan también sus oportunidades de trabajo. Cuestiones de índole sexual, como el tentado celibato de Fermín, social, como la presión moralista de Doña Paula, o relacional, como el matrimonio concertado o la diferencia de edad entre Ana y Víctor (al que ella trata con un amor más paternofamiliar que conyugal), abren la posibilidad de una crítica interesante, resultan de mucha actualidad y atraen la atención de los alumnos.

Existen otros problemas actuales que justifican el presente empeño, como el rechazo mostrado en ocasiones por las nuevas generaciones por la literatura de antaño. Mientras, la incidencia de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (en adelante, TICs) en su franja de edad supone una forma novedosa de acercarles los contenidos, aunque existen aún hoy quienes ejercen la docencia desde metodologías más tradicionales, lo que supone un problema general a superar mediante propuestas como la presente. Así, la psicología individual y la circunstancia social, la metodología didáctica activa y las herramientas digitales constituirán el centro de interés de los estudiantes en esta situación de aprendizaje.

Esta propuesta, además, consta de un carácter integrador por lo que a los contenidos curriculares y la adquisición competencial se refiere. Se apoya en la normativa nacional, como el artículo 27 de la Constitución Española, que establece el derecho a la educación, y la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (en adelante, LOE), con su última modificación en la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (en adelante, LOMLOE). A nivel estatal, destaca también el Real decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. Esta norma tiene su concreción autonómica en el Decreto 65/2022, de 20 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece la

Elementos lingüísticos y construcción de identidades: educación literaria de *La Regenta* en 4.º de ESO (15 a 16 años) mediante el trabajo cooperativo y el ABP ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria para la Comunidad de Madrid.

Mientras las normas mencionadas pertenecen al primer nivel de concreción curricular, este trabajo se enmarca en el tercer nivel de concreción curricular, relativo a la planificación del trabajo en el aula, y presta atención a la diversidad de alumnos con necesidades educativas especiales (en adelante, NEE), lo que pertenece al plano del cuarto nivel de concreción curricular. Aunque los aspectos curriculares serán tratados más abajo (§ 2.3 Elementos curriculares), para justificar esta programación resulta necesario mencionar el imperativo que supone manejar en la práctica docente (y, por ende, en esta situación de aprendizaje) los fines y principios de la educación, las competencias clave con sus descriptores operativos y las específicas con sus criterios de evaluación, así como los contenidos (así llamados en la Comunidad de Madrid). Uno de los retos y oportunidades que afronta esta programación radica precisamente en que la legislación no explicita el modo concreto en que se deben trabajar estos contenidos.

Finalmente, cabe mencionar que *La Regenta* forma parte del *corpus* literario, pero no suele trabajarse en profundidad; baste con considerar que las pruebas de acceso a la universidad tienden a centrarse en la literatura del s. XX y las pruebas competenciales como el Informe PISA (Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes, por sus siglas en inglés) o las evaluaciones de diagnóstico de 2.º y 4.º de ESO no acostumbran a ahondar en las cuestiones literarias; sin olvidar los casos en que las familias presentan reticencia ante el tratamiento de algunas de las temáticas mencionadas, lo que supone un escollo a superar mediante la reformulación del enfoque docente. En esta programación se busca dar solución transversalmente a esta necesidad didáctica mediante el empleo de la educación literaria y los enfoques descritos.

1.2. Objetivos

A continuación, se presentan el objetivo general y los objetivos específicos del trabajo.

1.2.1. Objetivo general

- Diseñar una programación didáctica para el estudio de *La Regenta* en 4.º de ESO que emplee el trabajo cooperativo y el aprendizaje basado en proyectos para el desarrollo de la madurez psicológica y emocional del alumnado.

1.2.2. Objetivos específicos

Para alcanzar el objetivo general, será necesario:

- Diseñar ocho actividades evaluables en las que se generen productos grupales e individuales que pongan en relación los contenidos de la asignatura con la comprensión psicológica de la obra seleccionada.
- Generar los instrumentos de evaluación de la adquisición competencial y del conocimiento por los alumnos.
- Aplicar la legislación estatal y autonómica vigente.
- Profundizar en la educación literaria del alumnado, poniendo el foco en la comprensión y elaboración de textos escritos literarios, así como en las características del pensamiento literario naturalista.
- Promover la reflexión crítica sobre los aspectos socioculturales de la obra y su grado de actualidad.

2. Programación didáctica

2.1. Introducción a la Programación didáctica

Si la educación asegura el acceso de la población a la cultura, el deber de la docencia es planificar y diseñar esa ruta para los discentes. Es en este punto donde entra en juego la elaboración de una programación didáctica funcional e innovadora que mejore el panorama previo. Según una publicación del Ministerio de Educación y Cultura (1996), la programación constituye “el conjunto de acciones que llevan a cabo los docentes para transformar las intenciones educativas en propuestas didácticas que les permitan alcanzar los objetivos planteados”. En concreto, una programación didáctica es el instrumento concreto para la planificación, desarrollo y evaluación de la totalidad de las partes de una asignatura, el cual especifica los elementos curriculares correspondientes a cada curso. Consecuencia natural de la programación didáctica de una asignatura es la creación de sus correspondientes programaciones de aula, según los grupos discentes con los que se trabaje.

La finalidad principal de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura es conseguir que el alumnado disponga de la capacidad de mantener una correcta interacción social y comunicativa. Para este fin, el marco teórico fundamental de una programación didáctica como esta se corresponde con el marco legislativo vigente, cuyas normas principales ya se

Elementos lingüísticos y construcción de identidades: educación literaria de La Regenta en 4.º de ESO (15 a 16 años) mediante el trabajo cooperativo y el ABP detallaron en § 1.1. Justificación y planteamiento del problema, y serán mencionadas de nuevo en § 2.3. Elementos curriculares. Además, se ve necesario recordar que, como se indicó en § 1. Introducción, el trabajo de la educación literaria del alumnado resulta ser una herramienta de gran valor para lograr una educación integradora, con valores, pues no solo ejemplifica los contenidos lingüísticos de la asignatura, sino que permite observarlos desde una perspectiva humanizadora que invita a la reflexión y es clave para atraer el interés del alumnado.

Esta programación actualiza la puesta en valor de la educación mediante la aplicación y desarrollo de metodologías innovadoras en las aulas. Aunque con frecuencia el surgimiento de nuevas legislaciones en materia de educación y las aportaciones novedosas en los Trabajos de Fin de Estudios tratan de responder a este reclamo, la subsistencia de los problemas mencionados justifica la presente propuesta.

2.2.Contextualización

Para poder adecuar la enseñanza a las necesidades educativas específicas del alumnado resulta imprescindible analizar el contexto del centro educativo. La eficacia de una programación didáctica nace de la coordinación entre lo que sucede en el aula y las acciones generales del centro educativo, tales como su organización, sus planes y proyectos, sus actividades complementarias y su oferta de servicios. De esta manera, se afianza la consecución de los objetivos educativos y la adquisición competencial.

El contexto del centro educativo se sitúa en la Comunidad Autónoma de Madrid, en concreto, en el económicamente acomodado barrio madrileño de Ciudad Universitaria, distrito Moncloa-Aravaca. La programación se plantea para ser llevada a cabo en un centro educativo concertado bilingüe donde se imparte Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, pero no así Formación Profesional. Se ofertan dos líneas por curso, el grupo A y el B. En Bachillerato, las dos líneas se corresponden con la rama de Ciencias y Tecnología y la de Ciencias Sociales. En total se registran aproximadamente 400 alumnos.

La asignatura de Lengua Castellana y Literatura es ofrecida por el departamento de Lengua Castellana y Literatura, cuya importancia para el desarrollo académico del alumnado no puede ser descrita sino como esencial, pues pretende lograr que los alumnos puedan convivir consigo mismos y con los demás y asegurar su transmisión y recepción cultural. Como es propio de la materia que imparte, el departamento de Lengua Castellana y Literatura tiene para los

Elementos lingüísticos y construcción de identidades: educación literaria de La Regenta en 4.º de ESO (15 a 16 años) mediante el trabajo cooperativo y el ABP
alumnos un valor funcional e instrumental, necesario para el desarrollo del resto de las asignaturas, y fundamentado en la competencia en comunicación lingüística (en adelante, CCL), la cual permite a las personas conocer cómo adecuar sus respuestas a las diferentes situaciones comunicativas.

El centro educativo para el que se planea esta programación didáctica se encuentra en un entorno residencial, con pocos servicios a los que se pueda llegar andando, a excepción de locales de hostelería y tiendas de alimentación. Existe una línea de autobús público municipal que conecta el centro educativo y su barrio con el casco urbano central de la ciudad de Madrid en un cuarto de hora. Está rodeado de edificios de viviendas de nueva construcción, tanto bloques de pisos como casas adosadas. Existen varias residencias de mayores cercanas, así como un polideportivo municipal y canchas deportivas públicas donde la juventud suele reunirse. Hay varios centros de salud privados y uno público en la zona, y a pocas calles se encuentran embajadas. Destaca el parque de la Dehesa de la Villa, un entorno natural amplio en el que las familias de la zona hacen deporte, como ciclismo, y celebran reuniones sociales, con gran biodiversidad y numerosas instalaciones lúdicas.

La población de esta zona es económicamente acomodada. Aunque se constata diversidad en este aspecto, gran parte de las familias son biparentales, con trabajos cualificados y estabilidad financiera. A nivel cultural, muchas de las familias tienen estudios superiores, y la oferta social y cultural de la ciudad, como es de conocimiento público, es de las mejores del país, con numerosos teatros, bibliotecas e iniciativas; sin embargo, esta oferta no se localiza en el barrio descrito. La heterogeneidad de las familias es relativamente escasa en lo que al aspecto laboral se refiere, puesto que muchas de ellas se dedican al sector servicios o son emprendedoras. Se trata de una zona en crecimiento tanto demográfico como económico.

El Centro cuenta con una finca amplia, con zonas ajardinadas, aparcamiento y dos edificios, uno central de mayor tamaño donde se ubican los servicios y la Administración, y otro donde se sitúan las aulas de Educación Primaria. En el edificio central se imparten los demás cursos, incluidos los desdobles por curso para la atención a la diversidad en Matemáticas y Lengua Castellana y Literatura. Sus posibilidades de expansión son nulas, porque está rodeado de fincas edificadas.

Elementos lingüísticos y construcción de identidades: educación literaria de La Regenta en 4.º de ESO (15 a 16 años) mediante el trabajo cooperativo y el ABP

Presenta un equipamiento interno completo, con treinta y cinco aulas genéricas con mobiliario completo (percheros, estanterías, mesas, sillas, radiadores, corcho y pizarra), así como materiales pedagógicos como libros de texto y lectura, recursos TIC, como un ordenador de mesa para los docentes con altavoces y proyector, y otros materiales (enchufes, tizas, cristalerías al pasillo). En centro tiene otros recursos TIC, como un aula de Informática, sistema wifi, página web y plataforma digital interna. Cuenta, a su vez, con biblioteca, salas multifuncionales a disposición previa reserva, un gimnasio con vestuarios y canchas deportivas al aire libre en el patio de recreo, un huerto ecológico y espacios lúdicos. Existe una única Sala de Profesores y un Salón de Actos, dos oficinas administrativas, un despacho para el director y una recepción. Finalmente, el centro educativo tiene el beneficio y el reto de que todos los alumnos, salvo los cursos de Educación Primaria, disponen personalmente de un ordenador portátil pequeño que llevan al aula a diario, donde tienen acceso digital a los libros de texto y a *Google Classroom*, así como a la plataforma digital del propio centro educativo, llamada *moodle*.

La visión pedagógica del Centro se alinea con el respeto a los Derechos Humanos, con especial atención a la tolerancia y la convivencia en una escuela humanizadora, y se promueve la autonomía y el emprendimiento. Además, como centro bilingüe, se apoya en un Plan de Bilingüismo y un programa de intercambios con países del bloque occidental para desarrollar una compleja competencia plurilingüe, en este caso, de la lengua inglesa. Como es habitual, el Centro cuenta con sus propios documentos constitutivos y reguladores como Proyecto Educativo de Centro, que incluye el Reglamento de Régimen Interno, el Plan de Acción Tutorial, el Plan de Atención a la Diversidad y el Proyecto Digital.

Su Equipo Directivo lo integran la Directora, tres Jefes de Estudios (Primaria, Secundaria y Bachillerato, y general) y dos secretarios. El Personal de Atención y Servicios cuenta con conserjes, recepcionista, personal de limpieza y de comedor. Los órganos colegiados son el Claustro Docente, en el que se integran los miembros de todos los departamentos (cuyos respectivos Jefes son a su vez sus coordinadores docentes), y el Consejo Escolar, en el que se integran miembros de todos los ámbitos de la comunidad educativa, incluido un concejal. Existe un órgano de coordinación docente, la Comisión de Coordinación Pedagógica.

En concreto, el grupo de Lengua Castellana y Literatura de 4.º de ESO para el que se propone esta programación didáctica es el B, con una ratio de veinte alumnos, de los que doce son

Elementos lingüísticos y construcción de identidades: educación literaria de La Regenta en 4.º de ESO (15 a 16 años) mediante el trabajo cooperativo y el ABP mujeres. Además, se cuenta con una alumna repetidora, un alumno con TDAH diagnosticado y una alumna con hipoacusia. A ellos corresponden las medidas de atención a la diversidad que se incluyen en las tablas de la situación de aprendizaje. Los alumnos están moderadamente motivados y predispuestos al estudio, es decir, no son un grupo con implicación autónoma excesiva, pero participan con comodidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje cuando se les invita a ello y se interesan por las actividades creativas. Así también, están acostumbrados a cooperar y al trabajo por proyectos desde 1.º de ESO, aunque en el centro esta metodología se combina con las explicaciones tradicionales, por lo que se considera que el centro educativo está digitalizado y utiliza metodologías innovadoras pero su implantación no es absoluta; he ahí la importancia de diseñar situaciones de aprendizaje como esta.

Existen dos endogrupos sociales en el aula, que integran a la mayoría del alumnado, excepto a dos alumnas que se muestran dispuestas en menor grado que los demás a relacionarse y están más unidas personalmente entre sí que con el resto del grupo; aun así, el clima general del aula es de convivencia saludable y los docentes no han observado conductas disruptivas ni casos de aislamiento notables: el grupo participa en conjunto de las actividades y muestran respeto hacia los compañeros. Se ha detectado un interés esperable en la digitalización y el emprendimiento por parte de los alumnos, que utilizan con frecuencia las redes sociales; ello en detrimento del interés por las disciplinas de humanidades. Su nivel académico es aceptable gracias a su predisposición al trabajo y su capacidad para planificarlo, contando todos ellos con los conocimientos previos necesarios para activar las competencias requeridas en la situación de aprendizaje.

2.3.Elementos curriculares

Anteriormente, se hizo referencia al Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, y a su concreción autonómica madrileña, el Decreto 65/2022, de 20 de julio, que ordena el currículo de la ESO. En este contexto normativo se acuerda que la finalidad de la ESO es:

“lograr que los alumnos adquieran los elementos básicos de la cultura, especialmente en sus aspectos humanístico, artístico, científico-tecnológico y motor; desarrollar y consolidar en ellos los hábitos de estudio y de trabajo, así como hábitos de vida saludables, preparándolos para su incorporación a estudios posteriores y para su inserción laboral y formarlos para el

Elementos lingüísticos y construcción de identidades: educación literaria de La Regenta en 4.º de ESO (15 a 16 años) mediante el trabajo cooperativo y el ABP ejercicio de sus derechos y obligaciones como ciudadanos.” (art. 4 del Real Decreto 217/2022, igual al art. 2 del Decreto 65/2022)

El consenso normativo observado difiere en los principios generales y pedagógicos estipulados en el Real Decreto 217/2022, que en el madrileño Decreto 65/2022 se aúnan y reformulan en tres características generales de la etapa y seis únicos principios. De entre ellos, interesan aquí especialmente el 1, que incluye la atención a la diversidad y la perspectiva de género, el 2, referido a la correcta expresión escrita y oral en la práctica docente, y el 3 y el 6, ambos relacionados con la realización de proyectos significativos, el trabajo en equipo y la reflexión.

Los Objetivos Generales de Etapa para la ESO en Madrid no muestran modificaciones respecto a los recogidos en el Real Decreto 217/2022, documento según el cual estos son “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”. La LOMLOE ha eliminado los objetivos por curso y ha generado las competencias específicas actuales, cuya suma multinivel de los cursos de la ESO debe dar lugar al nivel buscado por el Perfil de salida. Se encuentran desarrollados en el Anexo A. Las Tablas 1, 2, 3, y 4, que relacionan los Objetivos de Etapa y las competencias clave, están disponibles en el Anexo B. Los relativos a la asignatura son todos, a excepción, discutible, del i), referido a las lenguas extranjeras.

En concreto, esta programación didáctica trabaja en la dirección oportuna para lograr los Objetivos Generales de Etapa de forma transversal. La metodología del ABP contribuye al logro de a) y b) gracias a la planificación del trabajo en equipo; c) y d) se refieren a valores de igualdad y convivencia y se trabajan mediante el enfoque de la educación literaria y la comprensión de la situación de Ana Ozores; e) se fomenta gracias al empleo de herramientas digitales (TICs); f) se promueve mediante la reflexión metalingüística sobre el propio lenguaje, entendiendo la filología como una disciplina científica; g) tiene que ver con el emprendimiento y la autonomía y se trabaja gracias al ABP; h), j), y l) son consustanciales a la educación literaria en lengua castellana.

En el Real Decreto 217/2022 se definen las competencias clave como “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” y son “la adaptación al sistema educativo español de las competencias clave establecidas en la Recomendación del Consejo de la Unión Europea de 22 de mayo de 2018 relativa a las

Elementos lingüísticos y construcción de identidades: educación literaria de La Regenta en 4.º de ESO (15 a 16 años) mediante el trabajo cooperativo y el ABP competencias clave para el aprendizaje permanente”. Estas, con sus descriptores operativos y junto a los objetivos generales de etapa, constituyen el Perfil de salida del alumnado al término de la enseñanza básica:

1. Competencia en comunicación lingüística (CCL).
2. Competencia plurilingüe (CP).
3. Competencia matemática y en ciencia, tecnología e ingeniería (STEM).
4. Competencia digital (CD).
5. Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA).
6. Competencia ciudadana (CC).
7. Competencia emprendedora (CE).
8. Competencia en conciencia y expresión culturales (CCEC).

De entre las competencias estatales, la CCL, que se ocupa de la producción e interpretación críticas de mensajes, resulta vertebradora para este trabajo necesariamente, debido al carácter propio de la materia y a los objetivos específicos de esta programación, mientras que la CPSAA, relacionada con el autoconocimiento y el desarrollo del bienestar individual y colectivo, se pone de relieve en las actividades que implican una reflexión empática, psicológica y emocional sobre los personajes de la obra y, en consecuencia, sobre la experiencia de ser humanos.

Por otra parte, la CCEC, que supone apreciar respetuosamente el legado cultural, se manifiesta en el estudio detenido de una obra literaria y sus implicaciones históricas y artísticas, a la par que la CC, que busca garantizar que los ciudadanos del mañana gestionen su participación social de forma ética y sostenible, se aborda de forma transversal mediante los valores fundamentales que se extraen del estudio de los principales problemas éticos del s. XIX desde la comparación de estos con el mundo de hoy. Finalmente, el empleo esforzado de las herramientas digitales está en estrecha relación con la adquisición de la CD. Aunque no se volverá a mencionar de forma específica más adelante porque no es una de las competencias con las que se busca intencionadamente trabajar en esta programación, el desarrollo de la CE es transversal a la elaboración de toda situación de aprendizaje que utilice la metodología didáctica ABP, como es el caso.

Del mismo modo, se distinguen ahora los descriptores operativos de dichas competencias que son tratados en esta programación. Así, la participación en el proyecto implica necesariamente

Elementos lingüísticos y construcción de identidades: educación literaria de La Regenta en 4.º de ESO (15 a 16 años) mediante el trabajo cooperativo y el ABP

movilizar los siguientes descriptores operativos del Perfil de salida del alumno: CCL1 (los alumnos se expresan de forma adecuada, coherente y correcta), CCL2 (comprenden textos), CCL3 (investigan y contrastan información), CCL4 (aprecian el patrimonio literario y leen obras) y CCL5 (los grupos debaten y resuelven los conflictos que les pueden surgir). Otros descriptores operativos utilizados son CD1 (buscan en internet con criterio su información), CD2 (utilizan sus medios digitales para generar contenidos digitales), CD3 (comparten sus proyectos con el docente y a través de una herramienta digital) y CD5 (solucionan con originalidad y mediante la tecnología los retos propuestos).

De la CPSAA, los alumnos adquieren CPSAA1 (relacionada con el desarrollo de la regulación emocional), CPSAA2 (reconocen actitudes que minan la convivencia social), CPSAA3 (deben comprender la vivencia de los personajes para comprender a las demás personas de su entorno), CPSAA4 (manifestada en la autoevaluación que realizan) y CPSAA5 (se marcan el objetivo de superar y realizar el proyecto a medio plazo). Por otra parte, de la CC trabajan los siguientes descriptores operativos: CC1 (reconocen la dimensión social de su identidad) y CC3 (relacionada con el desarrollo de un juicio propio frente a los problemas éticos planteados en la obra). Finalmente, se emplean los CCEC1 (conocen el patrimonio cultural y literario, en este caso, la obra elegida), CCEC2 (analizan la intención del autor y la crítica que esconde su producción artística) y CCEC4 (inciden en su conocimiento sobre el medio y el modo de expresión literario). Se muestra en el Anexo B la tabla de la relación entre los Objetivos Generales de Etapa y las competencias clave con sus descriptores operativos que se movilizan específicamente en esta situación de aprendizaje.

Para cada asignatura del currículo de la ESO, la legislación estatal plantea una serie de competencias específicas. En Lengua Castellana y Literatura en Madrid, las competencias específicas estatales son tomadas sin modificación. De igual modo ocurre en Castilla y León, de ahí que las tablas de relación entre las competencias clave y las competencias específicas de la asignatura que sí facilita la legislación castellanoleonés y no la madrileña sirvan por igual para arrojar luz a este respecto. En ellas se inspira la siguiente tabla.

Tabla 5. Relación entre competencias clave, descriptores operativos y competencias específicas para la asignatura de Lengua Castellana y Literatura.

C · E ·	CCL					CP			STEM					CD					CPSAA					CC				CE				CCEC			
	CCL1	CCL2	CCL3	CCL4	CCL5	CP1	CP2	CP3	STEM1	STEM2	STEM3	STEM4	STEM4	CD1	CD2	CD3	CD4	CD5	CPSAA1	CPSAA2	CPSAA3	CPSAA4	CPSAA5	CC1	CC2	CC3	CC4	CE1	CE2	CE3	CCEC1	CCEC2	CCEC3	CCEC4	
1	X	X			X	X	X						X									X	X	X	X					X	X	X			
2		X			X	X	X							X	X							X	X		X		X			X	X				
3	X	X	X		X	X	X							X	X				X			X	X	X			X								
4	X	X	X		X	X	X			X			X	X	X						X				X					X	X				
5	X	X	X		X				X					X	X							X		X			X		X						
6	X	X	X		X				X				X	X	X	X					X			X	X			X							
7	X			X		X							X	X	X			X									X	X	X	X	X				
8	X			X		X	X										X						X				X	X	X	X	X	X			
9	X	X	X			X	X	X	X		X		X	X							X	X	X						X	X					
10	X	X			X		X	X					X	X					X				X	X	X	X			X						

Fuente: elaboración propia. A la izquierda, las competencias específicas (aquí, C.E.)

De entre las competencias específicas, se movilizarán principalmente en esta situación de aprendizaje las segunda, tercera, cuarta y quinta, referidas a la comprensión y producción de textos orales, multimodales y escritos, y la sexta, octava y novena, referidas al manejo de nuevas tecnologías y al conocimiento literario y de estructura de la lengua, respectivamente.

En concreto, respecto a los criterios de evaluación relativos a las competencias específicas de 4.º de ESO, presentes de igual manera en las legislaciones estatal y autonómica trabajadas, se busca utilizar principalmente el 3.1 (los alumnos planifican y realizan exposiciones orales) y el 3.2 (participan en el debate oral y se comunican entre ellos en el aula para cooperar); el 4.1 (comprenden profundamente el sentido de La Regenta) y el 4.2 (valoran con criterio la obra); el 5.1 (escriben sus resoluciones a las actividades con el rigor necesario) y el 5.2 (los textos que producen deben contar con una corrección discursiva y lingüística propia de su nivel); el 6.1 (buscan y contrastan la información necesaria para el proyecto); los 8.1, 8.2 y 8.3 (los alumnos interpretan la obra, crean textos originales y artísticos y ponen en relación el texto con otras manifestaciones culturales); y los 9.1, 9.2 y 9.3 (autoevalúan y revisan lo que escriben, prestan atención al propósito verdadero que comunica “Clarín” en su obra y trabajan aspectos de la lengua que utiliza, analizándolos). De forma transversal se trabaja la 10.1, referida a la capacidad de distinción de la manipulación ejercida mediante el lenguaje, porque buscan la

Elementos lingüísticos y construcción de identidades: educación literaria de La Regenta en 4.º de ESO (15 a 16 años) mediante el trabajo cooperativo y el ABP verdadera intención tras las palabras de personajes tan complejos como Fermín de Pas. De lo mencionado hasta ahora, se presenta una tabla en mayor detalle.

Tabla 6. Elementos curriculares para trabajar en esta situación de aprendizaje.

Lengua Castellana y Literatura 4.º ESO Madrid	
Situación de aprendizaje: "No estaba loca, estaba en Vetusta"	
Contenidos: Bloque A. Las lenguas y sus hablantes (variedades del lenguaje), bloque B. Comunicación (texto argumentativo, leer y escribir), bloque C. Educación literaria (el naturalismo, interpretación de las obras) y bloque D. Reflexión sobre la lengua (la oración compuesta, connotación y significado).	
Metodología: trabajo cooperativo + aprendizaje basado en proyectos.	
Objetivos de Etapa: a), b), c), d), e), f), g), h), j), l).	
Competencias clave: CCL, CD, CPSAA, CC, CCEC.	
C. específicas	Criterios de evaluación
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.	2.1. Comprender 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, analizando la interacción entre los diferentes códigos. 2.2. Valorar la forma y el contenido de textos orales y multimodales de cierta complejidad, evaluando su calidad, su fiabilidad y la idoneidad del canal utilizado, así como la eficacia de los procedimientos comunicativos empleados.
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.	3.1. Realizar exposiciones y argumentaciones orales de cierta extensión y complejidad con diferente grado de planificación, organizando el contenido y elaborando guiones previos, seleccionando la idea principal así como las secundarias, sobre temas de interés personal, social, educativo y profesional ajustándose a las convenciones propias de los diversos géneros discursivos, con fluidez, coherencia, cohesión y el registro adecuado en diferentes soportes, utilizando de manera eficaz recursos verbales y no verbales. 3.2. 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.
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.	4.1. Comprender e interpretar el sentido global, la estructura, la información más relevante y la intención del emisor de textos escritos y multimodales de cierta complejidad que respondan a diferentes propósitos de lectura, realizando las inferencias necesarias y con diferentes propósitos de lectura. 4.2. Valorar críticamente el contenido y la forma de textos de cierta complejidad evaluando su calidad y fiabilidad, así como la eficacia de los procedimientos lingüísticos empleados.
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.	5.1. Planificar la redacción de textos escritos y multimodales de cierta extensión atendiendo a la situación comunicativa, al destinatario, al propósito y al canal; redactar borradores y revisarlos para aclarar problemas con el contenido (ideas y estructura) o la forma (puntuación, ortografía, gramática y presentación), con ayuda del diálogo entre iguales e instrumentos de consulta; y presentar un texto final coherente, cohesionado y con el registro adecuado. 5.2. Incorporar procedimientos para enriquecer los textos descriptivos, narrativos, prescriptivos, expositivos y argumentativos, atendiendo a aspectos discursivos, lingüísticos y de estilo, con precisión léxica y corrección ortográfica y gramatical. 5.3. Aplicar progresivamente las estrategias necesarias para producir textos descriptivos, narrativos, prescriptivos, expositivos y argumentativos que resulten adecuados, coherentes y cohesionados.
6. Seleccionar y contrastar información procedente de diferentes fuentes de	6.1. Localizar, seleccionar y contrastar de manera progresivamente autónoma información procedente de diferentes fuentes, calibrando su fiabilidad y

Elementos lingüísticos y construcción de identidades: educación literaria de La Regenta en 4.º de ESO (15 a 16 años) mediante el trabajo cooperativo y el ABP

<p>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, adoptando un punto de vista crítico y personal a la par que respetuoso con la propiedad intelectual.</p>	<p>pertinencia en función de los objetivos de lectura; organizarla e integrarla en esquemas propios, y reelaborarla y comunicarla de manera creativa adoptando un punto de vista crítico respetando los principios de propiedad intelectual. 6.3. Adoptar hábitos de uso crítico, seguro, sostenible y saludable de las tecnologías digitales en relación con la búsqueda y la comunicación de la información.</p>
<p>8. Leer, interpretar y valorar obras o fragmentos literarios del patrimonio nacional y universal, utilizando un metalenguaje específico y movilizando 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.</p>	<p>8.1. Explicar y argumentar la interpretación de las obras y fragmentos leídos de la literatura del siglo XVIII hasta la actualidad a partir del análisis de las relaciones internas de sus elementos constitutivos con el sentido de la obra y de las relaciones externas del texto con su contexto sociohistórico, atendiendo a la configuración y evolución de los géneros y subgéneros literarios. 8.2. Establecer de manera progresivamente autónoma vínculos argumentados entre los textos leídos y otros textos escritos, orales o multimodales, así como con 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. 8.3. Crear textos personales o colectivos con intención literaria y conciencia de estilo, en distintos soportes y con ayuda de otros lenguajes artísticos y audiovisuales, a partir de la lectura de obras o fragmentos significativos en los que se empleen las convenciones formales de los diversos géneros y estilos literarios.</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, 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.</p>	<p>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 el conocimiento explícito de la lengua y el metalenguaje específico. 9.3. Formular generalizaciones sobre algunos aspectos del funcionamiento de la lengua a partir de la observación, la comparación y la transformación de enunciados, así como de la formulación de hipótesis y la búsqueda de contraejemplos, utilizando el metalenguaje específico y consultando de manera progresivamente autónoma diccionarios, manuales y gramáticas. 9.5. Identificar los distintos niveles de significado de las palabras en función de la intención comunicativa del discurso oral o escrito donde aparecen, explicando los valores expresivos de las palabras que guardan relación con la intención comunicativa del texto.</p>
<p>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.</p>	<p>10.1. Identificar, desterrar y sustituir los usos discriminatorios de la lengua, 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.</p>

Fuente: elaboración propia.

De los contenidos de los cuatro grandes bloques de la asignatura interesan aquí principalmente el C. Educación literaria y el D. Reflexión sobre la lengua, pero se trabajan elementos tan dispares como las variedades diastráticas y diafásicas junto al naturalismo o la subordinación. Así, en virtud de lo reflejado en el Decreto 65/2022 de Madrid, se trabajan del bloque A. Las lenguas y sus hablantes, las variedades diastráticas y diafásicas. Del bloque B. Comunicación: el 3.2 Leer y escribir, mediante la participación y realización en las actividades (de igual forma, actividades orales como el debate permiten mencionar el 3.1 Hablar y escuchar) y la elaboración del proyecto final, lo que requiere comprender textos escritos de la obra y producir otros de forma autónoma para reflejar su análisis; y el 4, relacionado con el

Elementos lingüísticos y construcción de identidades: educación literaria de La Regenta en 4.º de ESO (15 a 16 años) mediante el trabajo cooperativo y el ABP uso correcto de la lengua y sus mecanismos. Del bloque C. Educación literaria, el 2. Lectura guiada, en este caso de una obra del canon literario, concretamente del naturalismo.

El bloque D. Reflexión sobre la lengua se manifiesta de forma transversal, pues es del análisis lingüístico de la obra de donde deben partir los alumnos para obtener sus conclusiones. Deben observar si, por ejemplo, predomina un modo verbal u otro en las intervenciones de un personaje y qué implicaciones tiene esto para comprender su psique. Esto pasa por el manejo de la oración compuesta, las relaciones semánticas y los valores connotativos.

Si bien los elementos curriculares descritos configuran la base de esta programación didáctica y se ajustan al Perfil de salida del alumno al término de la enseñanza básica, los contenidos que se manejan van más allá de los mínimos exigibles. El universo naturalista de “Clarín”, tanto en su vertiente sociohistórica en su plasmación literaria, guarda relación con la educación literaria del alumnado y a la competencia lectora y de investigación de la información.

Por otra parte, el esfuerzo lingüístico ligado al análisis de los textos escritos correspondientes a las intervenciones dialógicas de los personajes comporta la distinción por parte de los alumnos de las variedades diastráticas o sociolectos (nivel culto, estándar, coloquial o vulgar) y de las diafásicas (registro formal o informal) empleadas. Del mismo modo, destacar los aspectos morfosintácticos que se encuentren relevantes en estos textos supone conocer la implicación de dichos aspectos en el reflejo de las variedades de la lengua mencionadas; por ejemplo, la relación entre el nivel culto y la subordinación frecuente o la diversidad de recursos discursivos tales como conectores y marcadores. Los alumnos, además, deben movilizar su conocimiento semántico-pragmático de la lengua para distinguir el significado connotativo del léxico y el significado contextual y funcional de los enunciados. Es decir, para lograr movilizar competencias emocionales, psicológicas y sociales en los alumnos se utilizan los contenidos curriculares, a partir de cuya interpretación se deducen la personalidad y preocupaciones de los personajes, los cuales, como se sostiene en este trabajo, experimentan situaciones identificables con las que actualmente pueden atravesar los discentes.

2.4. Metodología

Que se hayan escogido las metodologías de ABP y de trabajo cooperativo se entiende a la luz de lo expuesto por varios autores (Hidayat *et al.*, 2024; Hadrianto y Rahman, 2019; Aldobekhi y Abahussain, 2024) en defensa de que el ABP beneficia al alumno en tanto que lo convierte

Elementos lingüísticos y construcción de identidades: educación literaria de La Regenta en 4.º de ESO (15 a 16 años) mediante el trabajo cooperativo y el ABP en el sujeto activo de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje; lo coloca en el centro de la escena. Se han señalado igualmente los beneficios para los docentes (Klein *et al.*, 2009) al considerarse que la capacidad de expresión y de autovaloración del alumno convierte al docente en un facilitador del proceso, el cual guía y estructura.

De igual forma, destacan los beneficios emocionales para los discentes, como la disminución de los sentimientos de estrés gracias al enfoque cooperativo. El aprendizaje cooperativo, que está muy ligado al ABP, del que es un pilar esencial (Daza *et al.*, 2021), cuando genera el esperado aumento en la motivación del estudiante, favorece un aprendizaje verdaderamente significativo y un desarrollo cognitivo pleno (Shubina y Kulakli, 2019). Además, el empleo de metodologías didácticas como el podcast literario y el *Escape Room*, en las actividades 7.ª y 8.ª, respectivamente, fomenta la motivación y el aprendizaje encubierto de competencias transversales. Concretamente, la gamificación que se manifiesta en el *Escape Room* crea un ambiente de trabajo dinámico, activo y cooperativo. En definitiva, se trata de metodologías innovadoras y beneficiosas tanto como activas y motivadoras.

El empleo de las metodologías seleccionadas supone el motivo por el que la realización de actividades y de un producto final constituyen la estructura de esta programación didáctica. Sin embargo, existen distintas metodologías innovadoras, como el aprendizaje-servicio (ApS) o el aprendizaje basado en retos (ABR), que no se han escogido. El ApS requiere de una dimensión práctica que interactúa con la comunidad en que se inserta el centro educativo, lo que supone una dificultad añadida por la coordinación necesaria con los agentes externos. El ABR, basado en el diseño de retos reales relacionados con el contexto social, requiere mucho tiempo de diseño y su evaluación es compleja.

Otras metodologías como la *flipped classroom* o la gamificación pueden formar parte de las técnicas de cooperativo y el desarrollo de proyectos como este y están, de hecho, interrelacionadas con él, pero presentan problemas propios que se acentúan en caso de centrarse únicamente en ellas, como la posibilidad de que los alumnos no preparen en casa los contenidos a trabajar en el aula o que la participación en los juegos ensombrezca el objetivo didáctico, esto es, los contenidos disciplinares. Por su parte, organizarse mediante estaciones de aprendizaje, si bien refuerza la autonomía de los alumnos, puede generar disrupción si no se combina con un seguimiento docente activo. Finalmente, la metodología tradicional se conserva en las introducciones de las actividades, necesariamente, pero su uso no

Elementos lingüísticos y construcción de identidades: educación literaria de La Regenta en 4.º de ESO (15 a 16 años) mediante el trabajo cooperativo y el ABP acompañado de metodologías activas está ampliamente desacreditado si se pretende lograr un aprendizaje activo, motivador, significativo y competencial.

Por ello, se prefieren técnicas como el aprendizaje cooperativo, que facilita que se nivele el conocimiento, dado que la ayuda mutua permite que los miembros del grupo sumen sus fortalezas: los requisitos de mayor dificultad para un miembro se suplen por otro con mayor soltura para esas tareas. Los alumnos fomentan su capacidad de colaboración intragrupal mientras se implican en su propio proceso de aprendizaje. Se ha elegido trabajar en grupos de cinco alumnos porque, aunque puedan parecer grupos excesivamente poblados, en experiencias pasadas los grupos impares de tres o cinco alumnos han trabajado con mayor eficiencia que los de cuatro. Además, cabe mencionar el buen clima social del aula, lo que facilita este tipo de agrupaciones más numerosas.

El docente buscará que estos cuatro grupos de cinco miembros estén integrados, en la medida de lo posible, por tres alumnos promedio, un alumno que presente mayor facilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje y un alumno con necesidades específicas o al que el seguimiento de las clases le resulte más costoso. Veladamente, los miembros están funcionando entre ellos con la técnica de *flipped classroom*, de forma que ellos mismos hacen las veces de educadores para sus compañeros en las tareas que les han sido repartidas. El conocimiento se escalona de tal manera que el alumno con mayores dificultades tiene el apoyo de cuatro “docentes” y el que tiene más facilidad se convierte en una suerte de “docente” frente a sus cuatro compañeros. Así pues, el nivel general de rendimiento sube en todos los requisitos y el constructivismo articula el proceso.

Como se observará en el apartado siguiente, en esta situación de aprendizaje se despliega una pléyade de recursos didácticos que van desde los recursos materiales del aula y el centro (proyector, aula de informática, mesas y sillas, ordenadores portátiles personales, etc.) a recursos digitales (herramientas relativas a las TICs como *Genially*, *Audacity*, *Canva*, *Google Classroom*, *Padlet*, etc.). No se emplean recursos humanos a mayores, es decir, no intervienen otros docentes ni se ha planificado la intervención de externos al centro. La formación del docente y la disposición del alumnado conforman el capital humano necesario para esta situación de aprendizaje. Finalmente, se utiliza el recurso pedagógico del DUA para vertebrar las actividades de manera que resulten inclusivas y accesibles a todos.

La evaluación no tiene asignadas actividades propias, sino que se realiza de forma continuada durante las ocho actividades (cf. § 2.10. Evaluación). Se distinguen los siguientes tipos de actividades:

- De motivación: 1.ª actividad.
- De desarrollo: 2.ª, 3.ª y 4.ª.
- De refuerzo-ampliación: 5.ª y 6.ª.
- De síntesis: 7.ª y 8.ª.

La **1.ª actividad**, “¿Qué sabemos de *La Regenta*?” tiene una duración de dos sesiones, centrada en la elaboración de infografías grupales en *Canva* sobre el contexto literario de la obra. El docente introduce primero el proyecto y su evaluación, se conforman los grupos y se contextualiza la obra, explicando 8-10 características del naturalismo y facilitando por *Classroom* un banco de recursos seleccionados previamente con contenidos básicos. Se inicia un breve debate con preguntas guía. Los alumnos, entonces, comienzan a recabar y reunir la información de la infografía, que deberá entregarse vía enlace por *Classroom* al finalizar la segunda sesión. En esa segunda sesión, los alumnos, que ya habrán recopilado lo que van a plasmar, realizan sus infografías en grupo mediante *Canva*. Finalmente, los cuatro grupos exponen sus infografías a la clase. De sobrar tiempo, se inicia una breve reflexión oral sobre los aspectos que más les hayan impactado. Así, se trabaja inicialmente en esta situación de aprendizaje con una metodología mixta entre lo tradicional y la técnica de trabajo cooperativo. Dado que no se trata de un desafío complejo ni hay una investigación sostenida en el tiempo, no se considera un caso de ABP.

En la **2.ª actividad**, “¿Quién eres, Ana?”, que tiene dos sesiones, el docente introduce primero la actividad y proyecta un breve fragmento de la serie *La Regenta* (TVE, 1995) donde Ana habla con Fermín de Pas o consigo misma sobre su situación. Lanza luego la pregunta “¿cómo se siente Ana y cómo lo expresa?” y reparte un fragmento diferente de la obra a cada grupo en el que Ana se comunica con Fermín, Víctor, Álvaro y Doña Paula. Un miembro de cada grupo lee en voz alta a sus compañeros de grupo el texto (*ca.* medio folio). En una plantilla de *Google Docs* (preparada por el docente y accesible a través de *Classroom*) destacan algunos aspectos lingüísticos seleccionados: tiempos y modos verbales predominantes, tipo de adjetivos y expresiones impactantes, marcadores discursivos e intencionalidad del hablante. Después,

toda la clase la clase debate colectivamente guiada por el docente con la pregunta ¿qué dice su uso de la lengua sobre su estado anímico y cómo empatizamos con ella?

En la segunda sesión de esta actividad, el docente explica que los grupos deben transformar lo analizado en la plantilla de la sesión anterior en una entrada de *Padlet* con los apartados requeridos. Los alumnos se vuelcan en la cumplimentación y el diseño creativo en *Padlet* (se recomienda el formato de *Time Line*), generando un título original, un breve comentario lingüístico (registro, léxico, sintaxis y deixis) y emocional (¿qué siente Ana y por qué?) y una opinión crítica sobre la libertad de Ana. Se recomendará la inclusión de recursos visuales: fotografías, dibujos y videos. Finalmente, se proyectan los *Padlet* a los otros grupos, para terminar con una cuestión final: ¿las limitaciones de las mujeres hoy son similares? ¿En qué y por qué? De este modo, trabajan con la metodología activa del trabajo cooperativo, promoviendo su participación y motivación.

En la **3.ª actividad**, “¿Ana lleva máscaras?”, de dos sesiones de duración, el docente introduce la actividad y utiliza una pregunta detonante: ¿cómo cambia el modo en que Ana se expresa con uno y otro personaje? Tiene lugar después un reparto de roles dentro de cada grupo: se escogen un portavoz, dos observadores lingüísticos, un observador emocional y un secretario. Cada grupo visualiza en *Edpuzzle* un vídeo adaptado de una escena de la serie de televisión mencionada donde intervienen al menos dos personajes. La escena es distinta en cada grupo. El video contiene preguntas sobre la emoción, entonación y función del lenguaje predominantes en Ana. Hay un breve debate en los grupos sobre las cuestiones propuestas para reflexionar. Entonces, cada grupo elabora una tabla (*Google Docs*) para organizar las ideas clave en dos columnas: en la primera, los aspectos lingüísticos destacados (léxicos, morfosintácticos y semánticos), en la segunda, la implicación de cada rasgo respecto a las intenciones de Ana. Por ejemplo, ante “registro informal” podría corresponder “Ana se siente cómoda” o ante “numerosos marcadores discursivos” correspondería “Ana quiere parecer culta para convencer”. Aquí destacan los observadores. Deben apuntar, si las hubiere, las palabras cuyo significado les resultase incierto.

En la segunda sesión de esta actividad, comienzan la elaboración de una presentación creativa e interactiva en *Genially* de los aspectos que apuntaron en su tabla, especialmente para responder a la pregunta “¿cómo cambia Ana en nuestra escena para adaptarse al contexto comunicativo?”. Ya conocieron a Ana en la actividad anterior, por lo que ahora deben ver cómo

le afecta la situación a ella y a su lenguaje. El formato de la presentación es libre. Todos participan, pero el secretario se centra en elaborar el producto. Los *Genially* se suben a un *Padlet* común para que puedan ser presentados y explicados al resto de los grupos. Se procede a la presentación oral por los cuatro portavoces. Finalmente, se inicia una reflexión con preguntas guía sobre el estado anímico de Ana en los videos: qué le preocupa, qué pretende y en qué grado es distinta. Así, mediante el trabajo cooperativo desarrollan un producto para el que cada uno tiene responsabilidades asignadas, autonomía e implicación según sus fortalezas. Si bien no se trata de un proyecto de investigación, el aprendizaje se basa en un proyecto planificado, con un resultado final y constante relación con una situación tan real como el condicionamiento social y la adaptación de las personas al mismo.

En la **4.ª actividad**, “*¿Et tu, Brute?*”, de dos sesiones de duración, el docente presenta la actividad y cada grupo recibe dos textos adaptados: una descripción y una intervención de un mismo personaje (Fermín, Álvaro, Víctor y Doña Paula). Entonces, el docente recuerda algunas características del naturalismo usando el ejemplo de estos personajes y se procede al análisis grupal oral de la connotación de adjetivos en ambos textos y de recursos discursivos en el texto dialogado, para anotar lo que se sabe de la psique de cada personaje asignado; se presentará mediante una muy breve etopeya del personaje (5-7 líneas) justificada con ejemplos de los textos. Esta descripción y el texto argumentativo siguiente se presentarán al docente por *Classroom* al final de la 2.ª sesión. Después, elaboran en grupo un texto argumentativo (*Google Docs*) que responda a una de ambas preguntas: ¿la identidad que adjudicamos a los otros personajes está condicionada por la visión de Ana? / ¿cómo afecta ser mujer a la relación de los otros personajes con Ana, especialmente el caso de Doña Paula? Hay un redactor, un moderador y tres pensadores.

En la segunda sesión, tiene lugar una investigación en línea sobre los personajes principales de la novela con un banco de recursos proporcionado: artículos breves, blogs y vídeos de *Youtube*; después, elaboran en *Canva* un mapa conceptual creativo que refleje las relaciones que se establecen entre los personajes principales de la novela y las esperanzas o intenciones que guardan unos respecto a otros. Se comparte por *Padlet* con el resto de los compañeros. Finalmente, se suscita una reflexión colectiva: ¿cuánta importancia tiene el género femenino de Ana para el desarrollo y el desenlace de la obra? ¿Hoy podría terminar igual una mujer? Se

Elementos lingüísticos y construcción de identidades: educación literaria de La Regenta en 4.º de ESO (15 a 16 años) mediante el trabajo cooperativo y el ABP recupera el protagonismo del trabajo cooperativo para la redacción de los textos, que destaca, y el ejercicio sintético que supone la creación del mapa conceptual.

En la **5ª actividad** sucede un cambio de registro que se percibe en que esta y la siguiente actividad duran únicamente una sesión. Son actividades que pretenden asentar lo trabajado hasta ahora. En esta actividad, “¿Quién domina a quién?”, el docente presenta primero la tarea, reparte un esquema impreso sobre la deixis elaborado por él mismo y unos fragmentos breves (8-10 líneas) de la obra a los grupos. Estos corresponden a interacciones reveladoras, tensas e impactantes, preferiblemente de Fermín y Doña Paula, que oponen más frecuentemente el “tú” al “nosotros”. Los leen en silencio. El docente recuerda brevemente el concepto de deixis basándose en el esquema y los grupos buscan y analizan algunos elementos deícticos destacables de los fragmentos impresos repartidos (3 casos de deixis relevante y su correspondiente interpretación, por ejemplo), reflexionando sobre cómo estas referencias marcan una distancia entre los personajes habitualmente asimétrica y manipulativa con la intención de, por ejemplo, generar culpa en Ana, mostrar superioridad moral o condescendencia. El resultado, anotado por un miembro del grupo, se subirá a una entrada colaborativa de *Padlet*.

Finalmente, de forma individual, los alumnos elaboran en un folio un microrrelato creativo donde inventen una situación similar en un contexto actual. Como inspiración, el docente lanza una idea: una mujer mayor conoce en clase de zumba a una joven madre soltera que ha dejado a su hija en una esquina de la clase, pero esta no para de llorar; ¿cómo le hablaría la mujer a la madre?

En este caso, la metodología activa cooperativa se aplica en la búsqueda e interpretación de deícticos para generar interés y motivación en el alumnado, pero prima la redacción del microrrelato individual para fomentar la introspección y la capacidad creativa de los alumnos.

La **6.ª actividad**, “¿Cómo afecta el patriarcado a Vetusta?”, dura igualmente una única sesión. Tras presentar la actividad, se visiona una escena de la serie *La Regenta* (TVE, 1995) donde Ana asiste sola a la misa en la catedral cuando todos ya conocen su relación con Álvaro y Fermín se ha distanciado; Ana se siente juzgada. Se abre una reflexión oral colectiva, guiada por el docente y la pregunta ¿cuál es el verdadero motivo por el que esto ocurre? ¿Hoy sigue sucediendo? Los grupos, a continuación, diseñan un cartel creativo en *Genially* que represente la historia de Ana y explique por qué le sucede esto desde una perspectiva feminista actual, es

Elementos lingüísticos y construcción de identidades: educación literaria de *La Regenta* en 4.º de ESO (15 a 16 años) mediante el trabajo cooperativo y el ABP decir, de igualdad de género. De forma tangencial se trabaja el género argumentativo del discurso. Se entregará al final de la sesión en vía enlace en *Classroom*. Finalmente, se cumplimenta grupalmente una encuesta de *Google Forms* elaborada por el docente con tres preguntas reflexivas (2 líneas por respuesta) relacionadas con la reflexión oral mantenida previamente. Así, la metodología activa de esta actividad se manifiesta en la realización cooperativa del cartel y la participación en el debate informal. Se trata de una tarea eminentemente reflexiva y con menor carga teórica que las anteriores, en la que prima la integración y el manejo de lo concluido en sesiones anteriores.

La **7.ª y penúltima actividad**, “¿Vetusta está viva?”, consta de dos sesiones. Tras presentar la actividad y sus instrucciones, dos alumnos voluntarios salen al frente de la clase e improvisan una representación teatralizada de un fragmento dialogado impactante y emocional de dos personajes de *La Regenta*, traído impreso en dos copias por el docente. Se abre un breve debate colectivo suscitado por el profesor con la pregunta: ¿qué personaje se muestra en una posición de poder y controla la situación? Después, ocurre el reparto de roles en los grupos: guionista, director creativo, técnico de producción y dos intérpretes. A continuación, se realiza un *brainstorming*: los grupos imaginan una escena original que luego representarán en los podcasts. Se trata de idear y crear un diálogo teatral con dos personajes que atraviesan una situación tensa y con gravedad emocional en la que uno de ellos goza de una posición de fuerza favorable, mientras que el otro está en desigualdad de condiciones. Los alumnos, en un documento grupal (*Google Docs*) describen la temática, el contenido, el guion, el reparto de roles, la organización y el lugar de grabación del podcast literario que van que generar. En el guion se debe incluir una breve descripción de la situación, la cual será interpretada por el director creativo, que hace las veces de narrador.

En la segunda sesión, tiene lugar la grabación y edición de los podcasts mediante *Audacity*, que se subirán a *Classroom* mediante un enlace y tendrán una duración de ca. 4-5 min. Los micrófonos necesarios se pueden coger del aula de informática o se puede utilizar un dispositivo móvil. Para grabar en un ambiente silencioso, pueden acudir al aula de informática, al patio o a la biblioteca del centro, previamente reservadas por el docente en caso de que se los grupos lo hayan especificado en su documento. Después, presentan colectivamente los podcasts mediante su reproducción en alto desde los altavoces del ordenador de mesa del

Elementos lingüísticos y construcción de identidades: educación literaria de La Regenta en 4.º de ESO (15 a 16 años) mediante el trabajo cooperativo y el ABP profesor. Se recomienda que se termine con una reflexión oral sobre el podcast que más ha gustado y por qué.

La elaboración de este tipo de productos se considera beneficiosa porque obliga a movilizar múltiples competencias del alumnado, desde el trabajo en equipo y la planificación del ABP hasta el desarrollo de una conciencia crítica en relación con la temática del pódcast. Se trata de una metodología activa e innovadora que no necesariamente requiere de muchas sesiones; en este caso, en realidad, se realizan breves notas de voz donde lo que prima es la capacidad crítica y de trabajo.

La **8.ª actividad**, final de la situación de aprendizaje y titulada “¿Ana hoy podría escapar de su destino?”, se extiende dos sesiones. Sin embargo, el docente habla con el docente titular de la hora que sigue a la segunda sesión para ponerse de acuerdo ante la posibilidad de que esta segunda sesión pueda extenderse unos minutos de más. Así pues, el docente abre la actividad con una teatralización original de la situación, de manera que se capte la atención y el interés del alumnado. Así, entra en el aula y clama de forma similar a: “¡Ana! ¡Oh, pobre y misérrima Ana! ¿Cómo escapará? Las *stories* publicadas por otros, cargadas de condena, la persiguen y ella, ¡ay, Ana!, en vano busca una forma de liberarse de las cadenas de quienes la atormentan con *tweets* maledicentes para deseársela tan funesta sentencia...”.

El docente procede a introducir el reto planteado: los alumnos deben diseñar un *Escape Room* literario donde Ana (es decir, los jugadores), ahora en una nueva Vetusta del s. XXI, busca desencadenarse de la presión estética y social. Las pruebas que se diseñan (2-3) en *Genially*, se relacionan con la desigualdad de género actual, el condicionamiento que implica el lenguaje y los conflictos psicológicos de Ana, como el miedo y la tristeza, extrapolables a los ciudadanos del mundo actual. Se presentan brevemente ejemplos originales de *escape rooms* realizados en *Genially* con su plantilla de *Escape Room* interactivo. Después, se entrega una plantilla impresa realizada por el docente con la estructura a seguir: título atractivo, introducción narrativa (espacio-tiempo actual, situación inicial de Ana y objetivo del jugador), secuencia de pruebas (con nombre, descripción, desafío, contenidos lingüístico-literarios y soluciones esperadas), monólogo final de Ana y pregunta reflexiva a el jugador: ¿cómo evitamos que haya más casos como el de Ana?

Repartida la plantilla, se asignan roles dentro de cada grupo: narrador/guionista (redacta la introducción narrativa y el cierre y mantiene la coherencia del producto con su fundamento

Elementos lingüísticos y construcción de identidades: educación literaria de La Regenta en 4.º de ESO (15 a 16 años) mediante el trabajo cooperativo y el ABP literario), diseñador gráfico (se encarga de los visuales y la estética generando el diseño con el que se presenta el proyecto), dos redactores de pruebas (generan desafíos con instrucciones claras y contenidos que actualizan la situación de Ana) y un coordinador técnico (supervisa la funcionalidad del producto digital, coordina el equipo de trabajo, prueba el juego una vez terminado en busca de errores y resuelve los problemas relativos a la CD). Según sus roles, elaboran el guion y un borrador de pruebas, redactan las partes narrativas, realizan un *brainstorming* para el diseño visual y digital y se familiarizan con el uso de *Genially* para este tipo de actividad. En este punto será importante la presencia guía del docente.

Durante la segunda sesión, tiene lugar la producción del *Escape Room*: desarrollo del producto digital, inclusión de los elementos diseñados y prueba de funcionalidad. Finalmente, tiene lugar una breve presentación (3 min/grupo) de los productos: el contexto narrativo y la dinámica de pruebas. Se suben mediante un enlace a un *Padlet* colectivo para compartirlos con el resto de los grupos. Cierre: reflexión colectiva guiada por el docente e iniciada por la pregunta “¿Qué cambios habría habido en la historia de Ana si hubiera acaecido en la sociedad de hoy y qué aspectos del relato no han cambiado todavía?”.

Esta última actividad no implica una nueva metodología. Dado que no se busca que los alumnos aprendan jugando (gamificación) al *Escape Room*, sino diseñándolo como proyecto final (ABP) de la situación de aprendizaje mediante la cooperación de los miembros de los grupos, con un plan de trabajo y unos roles asignados.

2.5. Situación de aprendizaje

A continuación, se insertan las tablas correspondientes a las ocho actividades diseñadas que componen esta situación de aprendizaje. Los objetivos presentados en cada tabla son los didácticos a lograr por los alumnos y los contenidos son concretos de cada actividad. Los criterios de evaluación son utilizados del Decreto 65/2022, de 20 de julio, de Madrid (se citan mediante el número tal como se ordenan en la legislación, puesto que ya se explicitaron anteriormente en este trabajo en las pp. 24-26) y las competencias referidas son las competencias clave de la legislación movilizadas en cada actividad, para que sea posible relacionar dichas actividades con el Perfil de salida del alumno. Además, dada la relación entre las competencias específicas de la asignatura y los criterios de evaluación, al hacer constar los segundos se infieren las primeras.

Las competencias específicas tienen la misma ponderación de cara a la evaluación final de la asignatura (10% cada una porque hay 10 competencias específicas) y esta se divide proporcionalmente entre los criterios de evaluación. Por ejemplo, la competencia específica 9 tiene 6 criterios de evaluación en la normativa autonómica, por ende, cada criterio de evaluación pondera un 1,66% sobre la evaluación final de la asignatura. Sin embargo, en las tablas que se presentan, la ponderación que se asigna a cada criterio de evaluación tiene un peso equitativo para la evaluación de esa actividad. Así, por ejemplo, en la primera actividad de esta situación de aprendizaje los cuatro criterios de evaluación tienen una ponderación del 25% cada uno sobre el total de la evaluación de dicha actividad. Sobre el peso de cada actividad dentro de la evaluación global de la situación de aprendizaje, se tratará en § 2.10. Evaluación.

Es importante mencionar que la alumna repetidora, el alumno con TDAH y la alumna con hipoacusia se repartirán entre los 4 grupos y que se procurará que las dos alumnas que habitualmente se muestran más cerradas a interactuar con los demás realicen estas actividades en grupos separados, lo cual, aunque inicialmente puede restarles motivación, pretende aportarles nuevas interacciones sociales, algo esencial para el desarrollo de su CPSAA. El docente prestará atención a ambas y, si la decisión termina por resultar contraproducente al finalizar la segunda actividad, se planteará reunir las.

Tabla 7. Actividad 01 de la situación de aprendizaje “No estaba loca, estaba en Vetusta”.

Título	Sesión
¿Qué sabemos de <i>La Regenta</i> ?	1.ª y 2.ª.
Objetivos	
<ul style="list-style-type: none"> - Conocer el contexto histórico y cultural del autor y la obra. - Aproximarse al concepto de naturalismo y sus características. - Buscar y organizar información sobre los contenidos. - Elaborar una infografía grupal en <i>Canva</i> al respecto. - Reflexionar críticamente sobre el modelo de pensamiento naturalista 	
Contenidos	
Contexto histórico y cultural del autor y la obra. El naturalismo: características.	
Criterios de evaluación y ponderación	
3.2., 6.1., 6.3., 8.1.	
Metodología	Competencias
Tradicional- expositiva y trabajo cooperativo.	CCL, CD, CCEC, CPSAA.

Descripción de las actividades	Temporalización
1.ª Sesión: <ul style="list-style-type: none"> - Introducción del proyecto y conformación de grupos. 15 min. - Contextualización de la obra y explicación de las características del naturalismo con un banco de recursos facilitado. 20 min. - Breve debate con preguntas guía. 10 min. - Reunión y organización de la información de la infografía. 10 min. 2.ª Sesión: <ul style="list-style-type: none"> - Los alumnos realizan sus infografías en grupo mediante <i>Canva</i>. 30 min. - Los cuatro grupos exponen sus infografías a la clase. 20 min. - De sobrar tiempo: breve reflexión oral sobre los aspectos que más les hayan impactado. 5 min. 	
Recursos (espaciales, humanos, materiales, etc.)	Agrupamiento
Agrupaciones de cinco pupitres para crear 4 espacios de trabajo. Ordenadores personales con internet. El proyector y el ordenador de mesa. El banco de recursos en <i>Classroom</i> : vídeos didácticos de <i>Youtube</i> , artículos adaptados y <i>blogs</i> breves.	4 grupos de 5 alumnos.
Procedimientos e instrumentos de evaluación	
Heteroevaluación mediante observación directa y registro anecdótico (tras la actividad).	
Atención a la diversidad	
La exposición del profesor será breve, estructurada y clara (para el alumno con TDAH), con apoyo visual (para la alumna con hipoacusia) del proyector para presentar. La segmentación del tiempo de las sesiones dinamizará el proceso y los alumnos tienen oportunidades de participar y cooperar con otros que les reportan ayuda experimentada (para la alumna repetidora), aprendiendo a la par que socializando.	

Fuente: elaboración propia.

Tabla 8. Actividad 02 de la situación de aprendizaje “No estaba loca, estaba en Vetusta”.

Título	Sesión
¿Quién eres, Ana?	3.ª y 4.ª.
Objetivos	
<ul style="list-style-type: none"> - Observar aspectos lingüísticos que caracterizan al personaje de Ana. - Comprender la construcción lingüística de la identidad de Ana. - Elaborar una entrada de <i>Padlet</i> con un análisis del lenguaje de Ana. - Favorecer la empatía mediante la identificación personal. - Reflexionar sobre la forma en que su género condiciona la socialización de Ana. 	
Contenidos	
Construcción de personajes literarios. Connotación del léxico. Intencionalidad del hablante/autor.	
Criterios de evaluación y ponderación	
3.2., 4.1., 5.1., 9.2., 9.5.	
Metodología	Competencias

Trabajo cooperativo.	CD, CCL, CPSAA.
Descripción de las actividades	Temporalización
<p>1.ª Sesión:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Introducción y proyección de un extracto de la serie <i>La Regenta</i>. - Reparto y lectura de los fragmentos de cada grupo. - En una plantilla de <i>Google Docs</i> preparada reflejan aspectos lingüísticos seleccionados. - Toda la clase debate colectivamente guiada por el docente. <p>2.ª Sesión:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explicación del paso de la plantilla a <i>Padlet</i>. - Complimentación y diseño de <i>Padlet</i>. - Proyección de los <i>Padlet</i> y cuestión final abierta. 	<p>10 min.</p> <p>10 min.</p> <p>25 min.</p> <p>10 min.</p> <p>5 min.</p> <p>35 min.</p> <p>15 min.</p>
Recursos (espaciales, humanos, materiales, etc.)	Agrupamiento
Cuatro agrupaciones de cinco pupitres. Ordenadores personales con internet. Fragmentos de la obra seleccionados y distintos para cada grupo. El proyector y el ordenador de mesa.	4 grupos de 5 alumnos.
Procedimientos e instrumentos de evaluación	
Heteroevaluación mediante una lista de cotejo (tras la actividad).	
Atención a la diversidad	
El grupo de la alumna hipoacúsica recibe dos copias del fragmento para que ella pueda seguir la lectura oral o, si lo prefiere, sea ella quien lee en voz alta. El video de la serie tendrá subtítulos. Igualmente, el alumno con TDHA puede ser quien lea en su grupo. Las intervenciones del profesor serán claras y breves y sus propias intervenciones orales le permiten participar más allá de la producción escrita, que es cooperativa y activa.	

Fuente: elaboración propia.

Tabla 9. Actividad 03 de la situación de aprendizaje “No estaba loca, estaba en Vetusta”.

Título	Sesión
¿Ana lleva máscaras?	5.ª y 6.ª.
Objetivos	
<ul style="list-style-type: none"> - Analizar cómo Ana adapta su uso del lenguaje según el contexto y el interlocutor. - Aplicar la creatividad y la capacidad de crítica en un entorno cooperativo. - Adquirir nuevo léxico literario. - Elaborar una presentación en <i>Genially</i>. - Reflexionar sobre la tensión entre la identidad y la socialización. 	
Contenidos	
Variedades diafásicas. Tipos de oraciones compuestas. Léxico enriquecido. Recursos discursivos expresivos. Adecuación contextual del lenguaje.	
Criterios de evaluación y ponderación	
2.2., 3.2., 8.2., 9.2.	

Metodología	Competencias
Trabajo cooperativo y ABP.	CD, CCL, CPSAA, CC.
Descripción de las actividades	Temporalización
<p>1.ª Sesión:</p> <ul style="list-style-type: none"> - El docente introduce la actividad. Pregunta detonante. - Reparto de roles: portavoz, dos observadores lingüísticos, observador emocional y secretario. - Visualización en <i>Edpuzzle</i>. - Breve debate en grupos sobre las preguntas del video. - Cada grupo elabora una tabla (<i>Google Docs</i>) que relacione lengua y emoción de Ana en la escena. <p>2.ª Sesión:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elaboración de una presentación libre en <i>Genially</i>. - Los <i>Genially</i> se suben a un <i>Padlet</i> común. Presentación de los portavoces. - Reflexiones finales con preguntas guía sobre el estado anímico de Ana en los videos. 	<p>10 min.</p> <p>5 min.</p> <p>10 min</p> <p>10 min.</p> <p>20 min.</p> <p>25 min.</p> <p>20 min.</p> <p>10 min.</p>
Recursos (espaciales, humanos, materiales, etc.)	Agrupamiento
Agrupaciones de cinco pupitres. Ordenadores personales con internet. Auriculares. Vídeo de la escena y plantilla de la tabla de ideas. El proyector y el ordenador de mesa.	4 grupos de 5 alumnos.
Procedimientos e instrumentos de evaluación	
Coevaluación mediante una escala de valoración (enviada, cumplimentada y devuelta digitalmente en casa).	
Atención a la diversidad	
<p>El grupo de la alumna hipoacúsica tiene un video subtulado.</p> <p>Para el alumno con TDHA el rol de portavoz puede resultar motivador, así como el dinamismo de las sesiones y la creatividad del producto final. La socialización que implica la elaboración cooperativa del producto final beneficia a este alumno y a la alumna repetidora, quien probablemente será una gran candidata a observador lingüística o a secretaria, por su experiencia adquirida.</p> <p>Las explicaciones del profesor sobre la actividad y su evaluación serán claras, breves, bien estructuradas y con apoyo visual, es decir, proyectadas.</p>	

Fuente: elaboración propia

Tabla 10. Actividad 04 de la situación de aprendizaje “No estaba loca, estaba en Vetusta”.

Título	Sesión
<i>¿Et tu, Brute?</i>	7.ª y 8.ª.
Objetivos	
<ul style="list-style-type: none"> - Contrastar el lenguaje de Ana ya analizado anteriormente con el del resto de los personajes. - Analizar en profundidad la lengua y la identidad de los otros personajes. - Elaborar un texto descriptivo y un texto argumentativo. - Fabricar un mapa conceptual sobre la interrelación de los personajes. - Reflexionar sobre la construcción del yo y el otro en la literatura y sobre su interdependencia. 	

Contenidos	
Los personajes literarios del naturalismo. Léxico expresivo. El texto argumentativo y el texto descriptivo.	
Criterios de evaluación y ponderación	
3.2., 4.2., 5.1., 5.2., 5.3.	
Metodología	Competencias
Trabajo cooperativo.	CCL, CD, CPSAA, CCEC.
Descripción de las actividades	Temporalización
<p>1.ª Sesión:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Presentación de la actividad. Cada grupo recibe dos textos una descripción y una intervención de un mismo personaje. - El docente recuerda las características del naturalismo. - Análisis grupal oral de ambos textos y elaboración de una muy breve etopeya del personaje asignado (5-7 líneas). - Elaboran en grupo un texto argumentativo (<i>Google Docs</i>). Hay un redactor, un moderador y tres pensadores. <p>2.ª Sesión:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Investigación en línea sobre los personajes principales. - Elaboración en <i>Canva</i> de un mapa conceptual creativo que refleje las relaciones que se establecen entre los personajes. - Reflexión colectiva. 	<p>5 min.</p> <p>10 min.</p> <p>15 min.</p> <p>20 min.</p> <p>20 min.</p> <p>25 min.</p> <p>10 min.</p>
Recursos (espaciales, humanos, materiales, etc.)	Agrupamiento
Agrupaciones de cinco pupitres. Ordenadores personales e internet. Fragmentos de la obra seleccionados y distintos para cada grupo. Banco de recursos digitales (artículos, blogs y vídeos) y herramientas digitales mencionadas. Proyector para las instrucciones.	4 grupos de 5 alumnos.
Procedimientos e instrumentos de evaluación	
Heteroevaluación mediante una escala de valoración.	
Atención a la diversidad	
<p>La alumna con hipoacusia dispone de subtítulos en los vídeos del banco de recursos. En esta y otras actividades, es interesante que los alumnos con mejor dicción sean miembros de su grupo de trabajo y que se la priorice en el rol de redactora. La presentación de la actividad debe sustentarse en instrucciones escritas, claras y proyectadas.</p> <p>Igualmente, el alumno con TDHA se beneficia de las instrucciones escritas y de la segmentación del trabajo por pasos, que pueden estar separadas por breves pausas de dos minutos. También son estimulantes las herramientas digitales empleadas.</p> <p>La alumna repetidora demuestra la fortaleza de la experiencia en el rol de moderadora o pensadora y el profesor estará atento a que se la incluya activamente en el trabajo de su grupo y le dará <i>feedback</i> y <i>feedforward</i> al término de la actividad.</p>	

Fuente: elaboración propia.

Tabla 11. Actividad 05 de la situación de aprendizaje “No estaba loca, estaba en Vetusta”.

Título	Sesión
¿Quién domina a quién?	9.ª.
Objetivos	
<ul style="list-style-type: none"> - Explorar la manifestación dialógica de la deixis en la obra. - Observar la manera en que se articulan las relaciones de poder o sumisión emocional entre personajes. - Desarrollar la creatividad personal y la expresión emocional. - Elaborar un microrrelato. 	
Contenidos	
Deixis espaciotemporal y personal. Escritura creativa. Lectura crítica con perspectiva sociolingüística.	
Criterios de evaluación y ponderación	
4.2., 5.1., 8.3., 9.3.	
Metodología	Competencias
Tradicional, trabajo cooperativo y trabajo individual.	CCL, CPSAA, CC, CCEC.
Descripción de las actividades	Temporalización
<ul style="list-style-type: none"> - Presentación de la actividad, reparto del esquema y los fragmentos. Lectura. - Recordatorio del concepto de deixis. - Los grupos buscan, anotan y analizan al menos 3 elementos deícticos destacables de los fragmentos. - Elaboración individual de un microrrelato creativo inspirado. 	<p style="text-align: center;">5 min.</p> <p style="text-align: center;">10 min.</p> <p style="text-align: center;">15 min.</p> <p style="text-align: center;">25 min.</p>
Recursos (espaciales, humanos, materiales, etc.)	Agrupamiento
Agrupaciones de cinco pupitres. Ordenadores personales con acceso a internet. Fragmentos clave repartidos impresos. Esquema de la deixis impreso. Papel y bolígrafo. Proyector.	4 grupos de 5 alumnos / individual.
Procedimientos e instrumentos de evaluación	
Autoevaluación mediante una lista de cotejo.	
Atención a la diversidad	
<p>El docente será breve y claro en su exposición teórica de la deixis y en la presentación de la actividad, la cual tendrá apoyo visual proyectado. Los esquemas impresos también son un apoyo visual y su buena estructuración sirven de ayuda a la dirección del pensamiento del alumno con TDAH, para quien la entrega de materiales favorece la motivación.</p> <p>La alumna con hipoacusia puede, si se siente más cómoda, ser quien redacta la entrada del <i>Padlet</i>, y la alumna repetidora será de gran valor en su grupo para reconocer los deícticos e interpretarlos por su experiencia.</p>	

Fuente: elaboración propia.

Tabla 12. Actividad 06 de la situación de aprendizaje “No estaba loca, estaba en Vetusta”.

Título	Sesión
¿Cómo afecta el patriarcado a Vetusta?	10.ª.
Objetivos	
<ul style="list-style-type: none"> - Estudiar el contexto social de Vetusta desde la perspectiva de género. - Favorecer la empatía y la reflexión crítica. - Desarrollar conciencia sobre de las desigualdades actuales. - Elaborar un cartel sobre la situación de Ana en tanto que mujer. 	
Contenidos	
Determinismo naturalista. El naturalismo y su reflejo crítico de la realidad social. Perspectiva de género. El cartel como soporte visual para el género discursivo argumentativo.	
Criterios de evaluación y ponderación	
3.2., 6.1., 10.1.	
Metodología	Competencias
Trabajo cooperativo.	CCL, CD, CPSAA, CC.
Descripción de las actividades	Temporalización
<ul style="list-style-type: none"> - Presentación. - Visionado de una escena de la serie <i>La Regenta</i> (TVE, 1995). - Reflexión oral colectiva, guiada por el docente. - Trabajo en grupo: diseñan un cartel creativo en <i>Genially</i> que representa la historia de Ana con perspectiva de género. - Complimentación de una encuesta con preguntas reflexivas. 	<p>5 min.</p> <p>15 min.</p> <p>10 min.</p> <p>30 min.</p> <p>5 min.</p>
Recursos (espaciales, humanos, materiales, etc.)	Agrupamiento
Agrupaciones de cinco pupitres. Ordenadores personales con acceso a internet. La encuesta. Video de la serie de televisión y proyector con altavoces. Equipo Directivo: permiso para colocar los carteles generados en el pasillo de las aulas de la ESO.	4 grupos de 5 alumnos.
Procedimientos e instrumentos de evaluación	
Heteroevaluación mediante una escala de valoración.	
Atención a la diversidad	
<p>Debe haber subtítulos en el video para la alumna con hipoacusia, que puede ocuparse del diseño del cartel si la dicción de sus compañeros para poner en común sus ideas no es la óptima. Del mismo modo, la intervención en el debate colectivo puede ponderar menos para ella y valorarse más el empleo adecuado del lenguaje y la corrección ortográfica.</p> <p>El debate y el producto creativo benefician la participación y la motivación del alumno con TDAH, así como la claridad expositiva del docente y la segmentación temporal de las tareas. La alumna repetidora no requiere de consideración especial en este caso.</p>	

Fuente: elaboración propia.

Tabla 13. Actividad 07 de la situación de aprendizaje “No estaba loca, estaba en Vetusta”.

Título	Sesión
¿Vetusta está viva?	11.ª y 12.ª.
Objetivos	
<ul style="list-style-type: none"> - Construir el perfil psicolingüístico de personajes literarios. - Promover la creatividad literaria y la oralidad. - Organizar la elaboración de un podcast. - Reflexionar sobre las relaciones de poder y la inherente desigualdad. 	
Contenidos	
Género teatral: el diálogo guionizado. Adecuación, coherencia y cohesión de textos orales. Relaciones de poder y perspectiva de género. Construcción de personajes literarios.	
Criterios de evaluación y ponderación	
2.1., 3.1., 6.1., 8.3.	
Metodología	Competencias
Trabajo cooperativo y ABP.	CCL, CD, CPSAA.
Descripción de las actividades	Temporalización
<p>1.ª Sesión:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Presentación de la actividad y sus instrucciones. 5 min. - Dos alumnos voluntarios improvisan una representación teatralizada de un fragmento. 15 min. - Breve debate colectivo. 5 min. - Reparto de roles en los grupos: guionista, director creativo, técnico de producción y dos intérpretes. 5 min. - <i>Brainstorming</i>: los grupos imaginan una escena original que grabarán. 10 min. - Elaboración de un documento grupal que planifica el podcast. 15 min. <p>2.ª Sesión:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Grabación y edición de los podcasts mediante <i>Audacity</i>. 30 min. - Reproducción en alto desde los altavoces del ordenador de mesa del profesor. 20 min. - Reflexión oral sobre qué podcast ha gustado más. 5 min. 	
Recursos (espaciales, humanos, materiales, etc.)	Agrupamiento
<p>Agrupaciones de sus cinco pupitres. En caso de ser necesario porque los alumnos lo solicitan en su documento de guion, reserva del aula de informática o la biblioteca. Implicación de los responsables de estos espacios del centro educativo.</p> <p>Ordenadores personales con acceso a internet y los recursos digitales mencionados. Micrófonos del aula de informática o de los dispositivos móviles personales. Dos copias impresas del diálogo inicial. Ordenador de mesa del profesor con altavoces y proyector.</p>	4 grupos de 5 alumnos.
Procedimientos e instrumentos de evaluación	

Heteroevaluación mediante rúbrica de evaluación.
Atención a la diversidad
<p>La alumna con hipoacusia recibe una copia impresa extra del diálogo. Los roles de director creativo y guionista favorecen más el empleo de sus fortalezas. La reproducción de los podcasts no se evalúa, por lo que, si le resulta difícil seguir las escenas, no le perjudicará a nivel evaluativo. Sin embargo, para su inclusión es imprescindible que los altavoces del aula sean lo bastante potentes, el volumen sea adecuado y cómodo para ella. En esta actividad el docente debe prestar una atención constante a su seguimiento para asegurar su integración y no generarle sentimientos de estrés o de diferenciación social. Su grupo debe tener en cuenta especialmente los valores de respeto e inclusión.</p> <p>El alumno con TDAH se beneficia de la segmentación, el enfoque cooperativo y la participación. Las instrucciones se presentan de forma clara y breve, bien estructuradas.</p> <p>La alumna repetidora demuestra sus fortalezas en el rol de guionista o de técnica de la edición del podcast, por su experiencia y su edad, mientras que la socialización beneficia su integración en el grupo.</p>

Fuente: elaboración propia.

Tabla 14. Actividad 08 de la situación de aprendizaje “No estaba loca, estaba en Vetusta”.

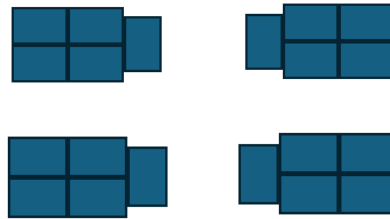
Título	Sesión
¿Ana hoy podría escapar de su destino?	13. ^a y 14. ^a .
Objetivos	
<ul style="list-style-type: none"> - Sintetizar los contenidos trabajados durante las sesiones anteriores del proyecto de una forma transversal. - Integrar las perspectivas tanto emocional como lingüística en el diseño del <i>escape room</i>. - Elaborar, previa planificación, el <i>escape room</i>. - Estimular la creatividad, la riqueza interior y la proyección social del alumnado. - Fomentar la autonomía y la capacidad de organización. 	
Contenidos	
Aspectos literarios de La Regenta: contexto histórico y su actualización, personajes y ambiente narrativo. Creatividad y producción escrita de textos literarios. Desigualdad de género y condicionamiento social. Expresión emocional.	
Criterios de evaluación y ponderación	
5.2., 6.1., 6.3., 8.3.	
Metodología	Competencias
Trabajo cooperativo y gamificación (<i>Escape Room</i> literario).	CD, CCL, CPSAA, CD.
Descripción de las actividades	Temporalización
<p>1^a Sesión:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apertura con teatralización original. - Introducción de la tarea: diseñar un <i>Escape Room</i> para Ana en el s. XXI. - Se presentan ejemplos y se entrega una plantilla impresa realizada por el docente con la estructura. 	<p>5 min.</p> <p>10 min,</p> <p>10 min.</p> <p>5 min.</p>

<ul style="list-style-type: none"> - Reparto de roles: narrador/guionista, diseñador gráfico, dos redactores de pruebas y un coordinador técnico. - Elaboración grupal del guion y un borrador de pruebas, redacción de partes narrativas, <i>brainstorming</i> para el diseño visual. <p>2.ª Sesión:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Producción del <i>Escape Room</i>. - Breve presentación (3 min/grupo) de los productos. - Cierre: reflexión colectiva guiada. 	<p>25 min.</p> <p>40 min. 15 min. 5 min. extras</p>
Recursos (espaciales, humanos, materiales, etc.)	Agrupamiento
<p>Agrupaciones de sus cinco pupitres Ordenadores personales con acceso a internet y los recursos digitales mencionados. Ordenador de mesa y proyector. Plantilla impresa elaborada por el docente con las pautas y estructura del <i>Escape Room</i>. Ejemplos de <i>escape rooms</i> en <i>Genially</i>. Materialmente, cualquier recurso que los alumnos consideren que enriquece la presentación de su producto final (lo mismo para la presentación inicial del docente). La obtención de estos recursos puede verse favorecida por la inclusión de las familias.</p>	<p>4 grupos de 5 alumnos.</p>
Procedimientos e instrumentos de evaluación	
<p>Heteroevaluación mediante una escala de valoración.</p>	
Atención a la diversidad	
<p>El docente buscará asegurarse de que la alumna con hipoacusia se inserta en un ambiente de grupo que promueva su participación. El rol de diseñador gráfico puede favorecerla a ella y a su creatividad. Las instrucciones proyectadas, la plantilla proporcionada impresa y los ejemplos interactivos favorecen su seguimiento de la actividad. El alumno con TDAH se beneficia de la claridad, brevedad y estructuración de la presentación de la actividad y sus instrucciones, así como de la posibilidad de participar en su propio proceso de enseñanza-aprendizaje, de la segmentación del tiempo de las sesiones y de la gamificación. El docente debe tener cuidado de que el aspecto lúdico de la actividad no ensombrezca la parte educativa y los contenidos. La alumna repetidora muestra sus fortalezas a través de la experiencia, la cual podría aportar en el rol de coordinador técnico. Del mismo modo, el trabajo cooperativo favorece su socialización e integración en el grupo.</p>	

Fuente: elaboración propia.

2.6. Organización de los espacios de aprendizaje

El aula en la que se trabaja para todas las actividades tiene 23 pupitres con sus respectivas sillas y la mesa del profesor. Durante todo el desarrollo del proyecto, a excepción de la elaboración del microrrelato, estos pupitres se agruparán en 4 grupos de 5 repartidos de forma cuadrangular en el aula. Los 3 pupitres restantes se apartarán a los laterales de la clase. Las agrupaciones preferiblemente tendrán la siguiente distribución:

Figura 1. Distribución de las mesas en el espacio del aula.

Fuente: elaboración propia.

Esto permite al docente supervisar constantemente todos los puestos de trabajo, que son fácilmente accesibles y no provocan disrupción unos con otros. Para la 7.ª actividad, como se indicó, los alumnos pueden solicitar el uso del aula de informática o de la biblioteca del centro para grabar sus podcasts. De igual manera ocurre con el diseño de los *escapes rooms* en la 8.ª actividad, para los que el docente facilitará, en la medida de lo posible, los materiales y mobiliario que los discentes manifiesten necesitar, teniendo siempre en cuenta que el objetivo es planificar y diseñar el producto, no ponerlo en práctica. El empleo de un espacio mayormente limitado al aula para la situación de aprendizaje responde al criterio que exige que las programaciones didácticas tengan una puesta en práctica realista. El aula de trabajo ya fue descrita anteriormente en § 2.2. Contextualización.

2.7. Distribución del tiempo

El tiempo se reparte en 14 sesiones de 55 minutos distribuidas en ocho actividades. Las actividades que comprenden dos sesiones se agrupan principalmente hacia el inicio (1.ª, 2.ª, 3.ª y 4.ª) porque el ritmo de trabajo puede ser más lento debido al desconocimiento de la materia y del empleo de algunas de las herramientas digitales que pueden ser desconocidas o inusuales para los alumnos. Según las ideas trabajadas van calando más hondo y son integradas en la mente del estudiante, la elaboración de productos finales resultará más fácil y cómoda. Las actividades finales 7.ª y 8.ª, sin embargo, recuperan las dos sesiones por ser las que dan término al proyecto y reúnen y afianzan los conocimientos adquiridos. Además, constituyen las que exigen generar un producto más complejo y elaborado.

Dentro de la secuenciación global del tiempo en el curso escolar, esta situación de aprendizaje ocupa la parte final del primer trimestre. Para la siguiente tabla, se ha tenido en cuenta el calendario lectivo 2025/2026 (disponible en línea en educa2.madrid.org) y la legislación

Elementos lingüísticos y construcción de identidades: educación literaria de La Regenta en 4.º de ESO (15 a 16 años) mediante el trabajo cooperativo y el ABP autonómica (Decreto 65/2022, de 20 de julio). Según estos documentos, para Madrid se prevén 4 horas semanales de Lengua Castellana y Literatura en 4.º de ESO. Así, contando con los posibles días no lectivos, se contabilizan 38 semanas lectivas para el curso, con un total de entre 152 y 142 sesiones. La división en trimestres depende de los centros educativos, pero para esta programación se presupone un reparto relativamente equitativo (50-50-50).

Tabla 15. *Secuenciación de la programación anual para Lengua Castellana y Literatura en 4.º de ESO.*

4.º ESO LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA (MADRID)		
TRIMESTRE	TÍTULO	FECHAS Y SESIONES
PRIMER TRIMESTRE	Bloque A. La lengua y sus hablantes SA01. Una España diversa	SA01. 4 sesiones
	Bloque D. Reflexión sobre la lengua SA02. El verbo va a comprar accesorios	SA02. 4 sesiones
	Bloque C. Educación Literaria SA03. Romántico empedernido SA04. <i>No estaba loca, estaba en Vetusta</i>	SA03. 10 sesiones SA04. 14 sesiones
SEGUNDO TRIMESTRE	Bloque D. Reflexión sobre la lengua SA05 Subordinados, pero ¿a quién?	SA05. 9 sesiones
	Bloque C. Educación literaria SA06. 98 años no son demasiados SA07. Las flores del 27	SA06. 11 sesiones SA07. 14 sesiones
TERCER TRIMESTRE	Bloque B. Comunicación SA08. Arguméntamelo	SA08. 9 sesiones
	Bloque C. Educación literaria SA09. Poemas de una dictadura SA10. Historias para sí dormir	SA09. 14 sesiones SA10. 11 sesiones

Fuente: elaboración propia.

En concreto, esta situación de aprendizaje ocupa 14 sesiones distribuidas en 6 semanas de la siguiente manera (las fechas son orientativas, según el calendario lectivo de Madrid para el curso escolar 2025/2026):

Tabla 16. *Cronograma de la situación de aprendizaje “No estaba loca, estaba en Vetusta”.*

Sesiones	Semana 01 (20/10/25)	Semana 02 (27/10/25)	Semana 03 (03/11/25)	Semana 04 (10/11/25)	Semana 05 (17/11/25)	Semana 06 (24/09/25)
Sesión 01	Actividad 01					
Sesión 02	Actividad 01					
Sesión 03	Actividad 02					
Sesión 04		Actividad 02				
Sesión 05		Actividad 03				
Sesión 06		Actividad 03				
Sesión 07			Actividad 04			
Sesión 08			Actividad 04			
Sesión 09				Actividad 05		

Sesión 10				Actividad 06		
Sesión 11					Actividad 07	
Sesión 12					Actividad 07	
Sesión 13						Actividad 08
Sesión 14						Actividad 08

Fuente: elaboración propia.

Los contenidos de cada sesión ya han sido referidos en § 2.4. Metodología y relatados en § 2.5. Situación de aprendizaje. Cabe mencionar la progresión temático-temporal que se observa entre las actividades y sus contenidos:

- Actividad 01: *La Regenta* y el naturalismo.
- Actividad 02: Ana y su psique.
- Actividad 03: Ana y su socialización.
- Actividad 04: Otros personajes.
- Actividad 05: Relaciones entre los personajes.
- Actividad 06: Vetusta y su sociedad.
- Actividad 07: Sociedad del s. XIX y sociedad del s. XXI.
- Actividad 08: Mujer y sociedad hoy.

2.8. Selección y organización de los recursos y materiales

Para el diseño de esta situación de aprendizaje se han mencionado numerosos recursos de distinta índole. Los recursos humanos son limitados y comprenden al docente y el grupo de discentes. A ellos se añaden el Equipo Directivo para la solicitud de utilización de espacios más allá de aula, como el aula de informática para la grabación del podcast o los pasillos para colgar los carteles producidos, y las familias, con las que se cuenta en la última actividad para solicitar que provean en la medida de lo posible a los alumnos el apoyo material y temporal que estos consideren necesario. Para mayor practicidad, se ha prescindido de incorporar recursos humanos externos al centro educativo, en virtud del principio de realismo que debe acompañar al diseño de actividades. No se solicita el apoyo de otros docentes, a excepción del caso de la última sesión, para la que el docente acuerda con el profesor de la siguiente sesión el hecho de que la clase pueda extenderse unos minutos extras.

Distinto es el caso de los recursos materiales y digitales. Se requiere el empleo del aula, cuyos recursos contenidos ya fueron descritos en § 2.2. Contextualización. Destaca el papel fundamental de las mesas y pupitres para conformar las estaciones de trabajo grupal, y del

Elementos lingüísticos y construcción de identidades: educación literaria de La Regenta en 4.º de ESO (15 a 16 años) mediante el trabajo cooperativo y el ABP ordenador de mesa del docente, el proyector, la pantalla de proyección y los altavoces para las explicaciones y presentaciones. A ello se añaden los ordenadores portátiles personales de los alumnos, que se emplean en todas las actividades. En un único caso se requiere el empleo de papel y bolígrafo para la escritura manual.

Se utilizan multitud de recursos digitales. *Google Classroom* es una herramienta fundamental para el intercambio de materiales didácticos y la entrega de productos finales. *Canva* y *Genially* son herramientas digitales de gran utilidad para el diseño de productos originales, que fomentan la creatividad y la integración de conocimiento. *Edpuzzle* sirve para el trabajo con videos didácticos acompañados de preguntas reflexivas e interesantes. Para la expresión escrita, es importante el uso de *Google Docs* en esta programación, y se emplea también *Google Forms* para el diseño y la cumplimentación de un formulario. *Padlet* es relevante por su versatilidad, se utiliza en múltiples ocasiones y permite colaborar, compartir en línea, crear bancos de información visuales y mapas conceptuales. *Audacity* destaca en la creación y edición del formato podcast. Será importante, para la comunicación con los alumnos y con sus familias, el uso de la plataforma digital del centro.

Hasta en dos ocasiones se facilita a los alumnos un banco de recursos compuesto por entradas de *blogs*, vídeos cortos de *YouTube* y artículos breves. Destaca la entrega de fragmentos adaptados de la obra estudiada, que se realiza tanto de forma digital como impresa, y de esquemas de recuerdo. Similar es el caso de las presentaciones del docente, acompañadas siempre por las instrucciones de la actividad y la anticipación de los criterios e instrumentos de evaluación, para que los alumnos puedan ser eficientes en la planificación y la realización de sus tareas.

Para el detalle de los materiales de cada actividad, véase § 2.5. Situación de aprendizaje.

2.9. Atención a la diversidad

Esta programación didáctica se plantea para un grupo en el que se observan tres casos concretos de alumnos que requieren una especial atención a la diversidad individual. Tanto ellos como el resto de sus compañeros se benefician, en primer lugar, de la aplicación de los principios y pautas del DUA en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tabla 17. Esquema de los principios y pautas DUA.

Principios		
Proporcionar múltiples formas de implicación.	Proporcionar múltiples formas de representación.	Proporcionar múltiples formas de acción y expresión.
Pautas		
Proporcionar opciones para el interés.	Proporcionar opciones para la percepción.	Proporcionar opciones para la acción física.
Proporcionar opciones para sostener el esfuerzo y la persistencia.	Proporcionar opciones para el lenguaje, expresiones, matemáticas y símbolos.	Proporcionar opciones para la expresión y comunicación.
Proporcionar opciones para la autorregulación.	Proporcionar opciones para la comprensión.	Proporcionar opciones para las funciones ejecutivas.

Fuente: elaboración propia.

Estos principios y pautas se articulan en la situación de aprendizaje gracias a la flexibilidad y la variación. A lo largo de las distintas actividades cambia su objeto de estudio, su enfoque temático, sus herramientas digitales, el soporte de escritura, la comunicación de los productos elaborados, el grado de participación, la asignación de roles, la presentación de las actividades y la implicación de los agentes evaluadores. Todo ello redunda en el incremento de la motivación y el interés del alumnado, algo especialmente beneficioso en el caso de la alumna repetidora, que puede partir de una motivación previa inferior. En el caso del alumno con TDAH, además, el dinamismo aportado por la mencionada variación, la brevedad y claridad de las explicaciones y la estructuración ordenada de las instrucciones son herramientas útiles para canalizar su diversidad hacia el logro de un aprendizaje significativo, reforzado por la motivación que genera la participación y la cooperación entre compañeros.

El caso de la alumna con hipoacusia es el único de los tres en que el apoyo educativo se traduce en respuestas materiales específicas que pasan por la presentación subtitulada de los vídeos proyectados (escenas de la serie *La Regenta*) y de los vídeos de *YouTube* (hoy existen los subtítulos automáticos en la plataforma, por lo que esto no debe suponer un problema). Los altavoces del aula deben funcionar correctamente y tener buen volumen. El grado de hipoacusia es un factor a tener en cuenta. En su caso, se aprecia una hipoacusia profunda, con una pérdida auditiva de entre 81-100 dB. La alumna, como es frecuente en estos casos, porta audífonos. Para esta situación se recomienda comunicarse en un volumen moderadamente elevado, evitar el ruido ambiental, comunicarse cara a cara y vocalizar correcta y pausadamente. Estas indicaciones serán seguidas por el docente para asegurar el principio

Elementos lingüísticos y construcción de identidades: educación literaria de La Regenta en 4.º de ESO (15 a 16 años) mediante el trabajo cooperativo y el ABP educativo de inclusión y respeto a la diversidad. Es útil para ella la entrega de guiones y la puesta por escrito de los contenidos esenciales impartidos, pudiendo recibir documentos impresos a título individual a mayores de los que se reparten al conjunto del alumnado.

Se presenta a continuación su caso concreto de atención a la diversidad, seguido de una relación sus necesidades específicas de apoyo educativo y las respuestas educativas correspondientes.

Tabla 18. Informe personalizado para la alumna con hipoacusia (todos son datos ficticios).

Informe individualizado para la respuesta educativa del estudiante	
Nombre y apellidos: María García García	
Etapa Nivel: 4.º ESO Tutor/a: María Fernández Fernández (Geografía e Historia)	
Cómo es y cómo se autopercibe	
Es una alumna trabajadora, pausada, reflexiva, interesada, curiosa y tímida, pero con una red de amigos estable en el grupo. Tiene una hipoacusia profunda paliada por el uso de audífonos, sabe signar y lee los labios en un grado medio. A sus 16 años, se ve a sí misma como diferente y manifiesta inseguridad y una moderada falta de autoestima.	
Aprendizaje	
Sabe lo mismo que sus compañeros. La dificultad que presenta radica en la integración en el grupo y en el seguimiento de las clases, pero ha superado con éxito todos los cursos y asignaturas que ha cursado hasta ahora gracias a el trabajo constante. Así, su conocimiento previo de la asignatura es promedio y utiliza con destreza las herramientas digitales.	
Aprende a un ritmo inferior por el difícil seguimiento de las clases. Sin embargo, una vez ha entendido los conceptos o las actividades, las realiza a un ritmo regular, desempeñándose como los demás y logrando el éxito final.	
Participación	
En el grupo del aula, interviene menos que sus compañeros oralmente, pero sigue la asignatura y trabaja continuamente. En su grupo de trabajo, más reducido, esta participación aumenta al encontrarse más cómoda, con menos estímulos auditivos y un seguimiento conversacional más fácil.	
En el centro educativo, participa en el proyecto del huerto ecológico y es usuaria del servicio de comedor.	
Fuera del centro educativo, que se sepa, cursa portugués y clases de refuerzo de Matemáticas. El grupo de amigos que tiene en el aula es también su entorno social fuera del centro educativo.	
Presencia o acceso	
Asiste a todas las clases, sin muestras de absentismo ni abandono. Está integrada en el aula y en el grupo, donde la apoyan sobre todo sus amigos. No existen barreras físicas que le impidan estar presente. Tiene acceso al currículo mediante los apoyos visuales, subtítulos y explicaciones cuidadas y organizadas. Es muy importante el mantenimiento de un entorno sonoro sano, sin ruidos, gritos ni conversaciones cruzadas.	

Fuente: elaboración propia.

Tabla 19. Necesidades educativas y respuestas asociadas para el caso de la alumna con hipoacusia.

Necesidad educativa	Respuesta
Acceso a la información oral	Vocalización adecuada y apoyos visuales: instrucciones escritas, subtítulos en vídeos, esquemas, recursos multimodales (combinación de imágenes y texto) y gesticulación activa.

Comprensión lectora reforzada	Adaptación lingüística de textos y mediación pedagógica: versiones adaptadas de los fragmentos de la obra, actividad de motivación inicial que presenta la obra, apoyo individual en la lectura.
Expresión oral y escrita adaptada	Evaluación flexible e integradora: valorar el contenido más que la forma, disponibilidad de tiempo extra en sus respuestas evaluables, asignación de roles en su grupo que no incluyan la exposición oral entre sus responsabilidades.
Inclusión social y participación	Trabajo cooperativo en grupos heterogéneos, sensibilización de los alumnos sobre la hipoacusia, especial insistencia en su grupo de trabajo en la vocalización y la intervención oral por turnos no solapados.
Anticipación del trabajo	Entrega anticipada de materiales (esquemas, guiones de lectura, vocabulario clave si fuera necesario) y planificación con claridad (agenda de la actividad proyectada).
Entorno acústico favorable	Cierre de ventanas, comunicación frontal, turnos de palabra sin solapamientos. Durante el trabajo de los grupos en sus estaciones, es imprescindible para ella (y para todos los grupos) que las conversaciones sean en un tono adecuado, pausado, que no genere ruido ni interrupción.

Fuente: elaboración propia.

2.10. Evaluación

En palabras de López-Pastor (2006), evaluar es “un proceso de elaboración de un juicio de valor sobre un proceso, una actividad o un comportamiento, en orden a tomar una decisión sobre el mismo”. De este modo, la evaluación sirve para que el alumnado aprenda más y los docentes trabajen mejor. Todo el proceso de enseñanza-aprendizaje es evaluable.

En su art. 15, el Real Decreto 217/2022 establece que la evaluación debe ser continua, integradora y formativa, lo que implica, respectivamente, que debe ser constante durante todo el curso para poder readaptarse, debe valorar globalmente el logro de objetivos y el desarrollo de competencias y debe aportar retroalimentación constante para convertir los errores en oportunidades de mejora de la docencia y el aprendizaje.

A lo largo de las actividades diseñadas, se utilizan tanto la heteroevaluación (cuyo agente evaluador es el docente), la coevaluación (en la que los alumnos se evalúan entre sí) y la autoevaluación (para la que cada alumno se evalúa a sí mismo).

Se presentan a continuación los indicadores de logro asociados a los criterios de evaluación utilizados y su ponderación. Debido al criterio de evaluación formativa, en los casos en que un criterio de evaluación se imbrica en más de una actividad, se escogerá el último resultado obtenido por el discente en cada criterio, que es, esperablemente, el que mejor refleja la integración real de los contenidos según el principio de progresión del trabajo. Aunque necesariamente las actividades están relacionadas con varios criterios de evaluación de la legislación por el carácter transversal de algunos de ellos (por ejemplo, el 3.2. referido a la

Elementos lingüísticos y construcción de identidades: educación literaria de La Regenta en 4.º de ESO (15 a 16 años) mediante el trabajo cooperativo y el ABP participación oral informal), no todos ellos son objeto de evaluación. En una actividad, es posible, y probablemente recomendable, centrar la evaluación intencionadamente en uno o dos de los criterios de evaluación.

Tabla 20. Relación de los indicadores de los criterios de evaluación implicados con sus indicadores de logro y su ponderación asignada.

CE	CdE	Indicadores de logro en esta SA	P
2	2.1.	2.1.1. Identifica la estructura, la información relevante y la intención comunicativa del hablante. 2.1.2. Analiza la interacción entre códigos lingüísticos.	3%
	2.2.	2.2.1. Valora la forma y el contenido de las explicaciones y exposiciones según su calidad retórica y su fiabilidad.	2%
3	3.1.	3.1.1. Expone oralmente sus producciones de manera adecuada a la situación comunicativa, coherente con las ideas organizadas, siguiendo una progresión temática. 3.1.2. Pronuncia con corrección y claridad, modulando y adaptando su mensaje a la finalidad de la práctica oral.	3%
	3.2.	3.2.1. Realiza intervenciones orales no planificadas dentro del aula con los demás, como debates o coloquios.	3%
4	4.1.	4.1.2. Interpreta el contenido de textos escritos, identificado el sentido y la intencionalidad del autor y comprendiendo las relaciones entre ellos. 4.1.2. Interpreta, explica y deduce la información dada en diagramas, gráficas, mapas conceptuales, esquemas...	4%
	4.2.	4.2.1. Critica la información y el formato de textos a partir de las pautas dadas sobre distintos temas: igualdad de género, sostenibilidad, emociones, ... 4.2.2. Evalúa la eficacia y la calidad de los procedimientos lingüísticos del texto escrito.	4%
5	5.1.	5.1.1. Realiza guiones y borradores, planificando los distintos enfoques del texto propio. 5.1.2. Presenta textos propios coherentes, cohesionados y adecuados.	5%
	5.2.	5.2.1. Utiliza procedimientos de enriquecimiento literario en sus producciones textuales. 5.2.2. Es preciso léxicamente y correcto gramaticalmente.	4%
	5.3.	5.3.1. Introduce mecanismos de cohesión: conectores textuales, recursos léxicos y mecanismos gramaticales. 5.3.2. Revisa la ortografía.	3%
6	6.1.	6.1.1. Utiliza webs, plataformas y otras fuentes de información basadas en el rigor científico como <i>Google académico</i> y <i>Dialnet</i> . 6.1.2. Contrasta la información de varias fuentes de información, reelaborándola con creatividad.	3%
	6.3.	6.3.1. Emplea las webs, plataformas y otras fuentes de información digitales de manera responsable, sostenible y saludable.	1%
8	8.1.	8.1.1. Interpreta la obra literaria, analizando la relación entre su sentido y su composición interna. 8.1.2. Relaciona reflexivamente la obra con su contexto sociohistórico, literario y de pensamiento.	6%
	8.2.	8.2.1. Vincula autónomamente la obra con otras producciones literarias, argumentándolo. 8.2.2. Extrae conclusiones sobre valores éticos y estéticos. 8.2.3. Identifica los recursos literarios de los textos.	6%
	8.3.	8.3.1. Desarrolla progresivamente su propio criterio estético a través de la creación de relatos con intención literaria. 8.3.2. Emplea conscientemente en sus creaciones las convenciones estilísticas propias de su género y lenguaje literario. 8.3.3. Utiliza diferentes soportes para la redacción de sus textos, como <i>Canva</i> , murales o <i>podcast</i> .	6%
9	9.2.	9.2.1. Explica la relación entre las elecciones lingüísticas y la intención del autor, resaltando el efecto en el receptor. 9.2.2. Argumenta con un lenguaje metalingüístico.	4%
	9.3.	9.3.1. Formula enunciados sobre el funcionamiento de la lengua que integren los contenidos de la asignatura. 9.3.2. Analiza la lengua científicamente con un lenguaje adecuado, interrelacionando conceptos integrados.	4%
	9.5.	9.5.1. Reflexiona críticamente sobre los niveles de significado del lenguaje. 9.5.2. Reconoce el valor expresivo del lenguaje analizado.	3%
10	10.1	10.1.1. Se expresa con corrección lingüística y paralingüística tanto en las producciones orales como escritas fundamentadas en el respeto y los valores humanizadores.	1%

Los instrumentos de evaluación propuestos para esta situación de aprendizaje son de observación para la primera actividad y de desempeño para las demás:

Tabla 21. Instrumentos de evaluación para cada actividad y agente evaluador asignado.

Actividad	Instrumento de evaluación	Agente evaluador
01	Observación directa + Registro anecdótico (Anexo C)	Heteroevaluación docente
02	Lista de cotejo (Anexo D)	Heteroevaluación docente
03	Escala de valoración (Anexo E)	Coevaluación
04	Escala de valoración (Anexo F)	Heteroevaluación docente
05	Lista de cotejo (Anexo G)	Autoevaluación
06	Escala de valoración (Anexo H)	Heteroevaluación docente
07	Rúbrica (Anexo I)	Heteroevaluación docente
08	Escala de valoración (Anexo J)	Heteroevaluación docente.

Fuente: elaboración propia.

Para la evaluación de cada criterio de evaluación, se tendrá en cuenta la valoración obtenida gracias al instrumento de evaluación. Es decir, por ejemplo, si el alumno obtiene una valoración de 8 en la rúbrica de la actividad 07, en la que se utiliza el criterio de evaluación 6.1., pero en la escala de valoración de la actividad 08 obtiene una valoración de 10, su valoración final del criterio de evaluación 6.1. en esta situación de aprendizaje es la máxima de 10. La calificación final en la asignatura también está programada para seguir este modelo, debido a lo cual la suma de la ponderación de los criterios de evaluación no es de 100%, porque faltan criterios de evaluación no trabajados en esta situación de aprendizaje que tienen su propio peso en la calificación final. La Comunidad de Madrid¹ contempla la ponderación de los criterios de evaluación y no establece que todos los criterios de evaluación y todas las competencias específicas deban ser valorados en la misma medida.

2.11. Evaluación de la Programación didáctica

De cara a la implementación de mejoras, es imprescindible realizar una evaluación de la práctica docente y la programación didáctica diseñada. Además, así lo establece la legislación

¹ Orden 1712/2023, de 19 de mayo, de la Vicepresidencia, Consejería de Educación y Universidades, por la que se regulan determinados aspectos de organización, funcionamiento y evaluación en la Educación Secundaria Obligatoria.

Elementos lingüísticos y construcción de identidades: educación literaria de La Regenta en 4.º de ESO (15 a 16 años) mediante el trabajo cooperativo y el ABP correspondiente (art. 17.6. del madrileño Decreto 65/2022, de 20 de julio). Se deben identificar las fortalezas y debilidades de la propuesta para facilitar la posterior evaluación de la calidad y la eficacia del proceso de enseñanza a través de la autoevaluación docente y la heteroevaluación discente. Así, la Matriz DAFO se presenta como una herramienta clarificadora de gran utilidad:

Tabla 22. Matriz DAFO.

DEBILIDADES	AMENAZAS
Alta complejidad cognitiva para parte del alumnado.	Desigual acceso del alumnado a dispositivos fuera del aula.
Necesidad de coordinación y tiempo extra entre docentes/espacios.	Resistencia inicial a la literatura del s XIX.
Dependencia significativa de recursos y dispositivos digitales.	Interrupciones del calendario escolar o eventos externos.
Evaluación poco clara en algunas tareas si no se aplican rúbricas precisas.	Competencia por reservar espacios TIC (aula informática, biblioteca) y recursos (micrófonos)
FORTALEZAS	OPORTUNIDADES
Enfoque metodológico activo (ABP, cooperativo, TIC).	Clima institucional favorable a metodologías activas y TIC.
Integración transversal de perspectiva de género y reflexión crítica.	Alineación con objetivos LOMLOE de igualdad y transversalidad.
Evaluación diversificada centrada en competencias.	Posibilidad de colaboración interdisciplinar (Historia, Valores Éticos).
Actividades creativas y bien secuenciadas (análisis, oralidad, productos digitales).	Uso extendido de <i>Classroom</i> y dispositivos portátiles en el centro.

Fuente: elaboración propia.

A continuación, se presenta el cuestionario para la autoevaluación de la práctica docente en esta situación de aprendizaje.

Tabla 23. Cuestionario para la autoevaluación docente.

Cuestionario de Autoevaluación “No estaba loca, estaba en Vetusta” SA04					
Fecha: _____					
0: Nunca, 1: A veces, 2: Frecuentemente, 3: Siempre.					
Indicadores	0	1	2	3	Observaciones
He mantenido la motivación y participación del alumnado.					
He proporcionado instrucciones claras y adecuadas.					
He gestionado eficazmente el tiempo de cada sesión.					
He integrado correctamente las TIC y herramientas digitales.					
He promovido la igualdad de género y la reflexión crítica.					
He atendido las necesidades de diversidad (NEE, TDAH, hipoacusia).					
He utilizado instrumentos de evaluación coherentes con los objetivos.					
He facilitado un trabajo cooperativo equilibrado y justo.					
He reflexionado sobre mi práctica y realizado ajustes durante el proceso.					

Considero que la situación de aprendizaje ha contribuido a las competencias específicas.					
--	--	--	--	--	--

Fuente: elaboración propia.

Se aporta el siguiente cuestionario para el estudiante sobre la programación didáctica.

Tabla 24. Cuestionario para el estudiante sobre la situación de aprendizaje diseñada.

Cuestionario para el estudiante sobre "No estaba loca, estaba en Vetusta"					
Curso y grupo: _____ Fecha: _____					
0: Nunca, 1: A veces, 2: Frecuentemente, 3: Siempre.					
Indicadores	0	1	2	3	Observaciones
Las actividades me ayudaron a comprender mejor <i>La Regenta</i> y sus personajes.					
Me sentí motivado y comprometido durante la situación de aprendizaje.					
El uso de herramientas digitales facilitó mi aprendizaje.					
El trabajo cooperativo funcionó bien y las tareas se repartieron de forma justa.					
Las actividades fomentaron la reflexión sobre la desigualdad de género.					
El docente explicó claramente los objetivos y criterios de evaluación.					
Los instrumentos de evaluación fueron claros y justos.					
El tiempo asignado a cada actividad fue adecuado.					
He mejorado mis competencias de comunicación y pensamiento crítico.					
Recomendaría esta secuencia de actividades para futuros estudiantes.					

Fuente: elaboración propia.

3. Conclusiones

Esta programación didáctica ha presentado una propuesta de implementación de una situación de aprendizaje para innovar en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la novela *La Regenta* en un aula de 4.º de ESO de Madrid mediante el diseño de una secuenciación de 8 actividades en el marco de la legislación vigente. La consecución de los objetivos planteados en el íncipit de este trabajo constituye la unidad de medida fundamental de su éxito. Además, el diseño de esta herramienta ha tenido como eje vertebrador la necesidad de asegurar el desarrollo de la madurez emocional del alumnado por considerarse que, en último término, este aspecto sirve de punto de partida para la consecución de todas las competencias referidas a la obtención de un verdadero sistema de valores, lo cual está inevitablemente ligado al estudio de las humanidades.

En aras de la elaboración de esta programación didáctica, se han diseñado 8 actividades concretas con una evaluación asociada, en cada una de las cuales se solicita a los grupos de discentes la cooperación mutua para la elaboración de pequeños proyectos digitales donde se demuestre la integración entre los contenidos estudiados y el significado psicológico que estos ponen de manifiesto en los personajes de la obra y en sus historias. Así mismo, al final de esta programación se han hecho constar los instrumentos de evaluación asociados a cada actividad que permiten observar y valorar el desempeño del progreso del trabajo discente, así como de la propia actividad docente. El manejo de la legislación vigente atraviesa de principio a fin este empeño en tanto que marco de referencia obligatorio que le aporta coherencia para con el actual sistema educativo.

El estudio de las características del naturalismo, entendido *lato sensu* como un sistema de pensamiento y no solo como una corriente literaria, aporta una visión crítica del mundo pasado que se contrasta, en cierta medida, con la vivencia actual y que sirve como inspiración para la elaboración de textos narrativos, descriptivos y argumentativos en esta situación de aprendizaje. Además, la comprensión del texto literario sucede tanto en su versión escrita, mediante la entrega de fragmentos de la obra, como en su versión oral, mediante la presentación de escenas audiovisuales de una serie de televisión pública y accesible. Ello responde a la necesidad de proporcionar múltiples formas de representación ligada a la constante atención a la diversidad propia de cualquier programación didáctica que respete el obligado principio de inclusión educativa.

El objetivo planteado referido al fomento de la reflexión crítica en el alumnado se considera logrado gracias a la constante invitación a pensar y pronunciarse y a la puesta en común de los proyectos digitales. Además, el hecho de que personas del presente, que son los ciudadanos del futuro, reflexionen sobre el pasado abre un nuevo camino para comprender y criticar el mundo que les rodea.

Esta programación aporta nuevas ideas y enfoques de trabajo a una disciplina tan necesitada de ello como es la educación literaria. En un mundo altamente digitalizado en el que impera la instantaneidad del consumo acrítico se vuelve imperativo reformular la aproximación didáctica a la educación literaria para que, cercana y accesible, pueda servir como vía de escape, como asueto, frente a la celeridad y el frenetismo.

En definitiva, la expresión artística de la que es objeto la educación literaria conecta a los seres humanos a través de la toma de consciencia de que las experiencias de los otros despiertan en ellos emociones que, si bien personales, promueven el reconocimiento mutuo, la empatía y el tendido de puentes para la construcción de una sociedad basada en el respeto a la diversidad de quienes no solo deben, sino que tienen la enriquecedora oportunidad de convivir.

3.1. Limitaciones

Aun cuando esta programación didáctica evidencia solidez en su coherencia interna y un empleo intencionado de metodologías activas, su elaboración ha enfrentado distintos obstáculos que acotan las posibilidades de su alcance. En primer lugar, la metodología de ABP se ha estructurado mediante la realización de proyectos digitales limitados a cada actividad, los cuales, si bien se han conectado temáticamente, evidencian la carencia de un único proyecto global, lo que, a su vez, resta cierta continuidad y exige al docente un esfuerzo extra para hilvanar narrativamente la situación de aprendizaje. Además, la aproximación a la perspectiva de género se explicita en la práctica, pero no se realiza una presentación teórica de este postulado, lo que hace posible que exista una debilidad conceptual. Ello responde a la limitación temporal del trabajo y se le deberá dar respuesta durante el resto del curso en el aula.

En segundo lugar, la alta digitalización presupuesta para el trabajo es un impedimento para implantar esta programación en centros educativos donde no se disponga de ordenadores personales de los discentes. Otro límite de esta situación de aprendizaje está en el empleo de espacios como el aula de informática, disponible en este centro educativo. Similar es el caso de la colaboración con el Equipo Directivo, que se ha considerado necesaria.

En tercer lugar, este trabajo se ha visto limitado por la evaluación independiente de las actividades, que puede ser problemática en caso de que se prefiera una evaluación más longitudinal, al carecer de una evaluación final que reúna todos los aspectos trabajados.

3.2. Prospectiva

Así, queda abierta la puerta a varias líneas de trabajo futuras, como integrar esta situación de aprendizaje en un proyecto trimestral sobre la socialización en la literatura. También se

Elementos lingüísticos y construcción de identidades: educación literaria de La Regenta en 4.º de ESO (15 a 16 años) mediante el trabajo cooperativo y el ABP considera beneficioso el diseño de un instrumento de evaluación profunda, como una rúbrica trimestral y progresiva que acompañe y guíe el trabajo del estudiante durante un periodo más amplio. Una posible actuación metodológica activa y enriquecedora sería plantear un caso de Aprendizaje Servicio para el tercer trimestre en el que los alumnos conecten el proyecto con la comunidad realizando talleres de lectura dramatizada para jóvenes en la biblioteca pública. Así mismo, sería interesante plantear la creación de un banco de recursos no digitalizados que refuercen la sensación de “creadores materiales” en los alumnos. Otra propuesta adecuada pasa por conectar estos proyectos de mayor calado con la colaboración de los docentes de otras materias afines, como Geografía e Historia y Valores Éticos para dotar de interdisciplinaridad y mayor transversalidad al trabajo.

4. Bibliografía

Normativa legal:

Decreto 65/2022, de 20 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establecen para la Comunidad de Madrid la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, 176, de 26 de julio de 2022. <https://www.bocm.es/eli/es-md/d/2022/07/20/65/con>

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

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

Orden 1712/2023, de 19 de mayo, de la Vicepresidencia, Consejería de Educación y Universidades, por la que se regulan determinados aspectos de organización, funcionamiento y evaluación en la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, 128, de 31 de mayo de 2023. https://gestiona.comunidad.madrid/wleg_pub/servlet/Servidor?opcion=VerHtml&nmnorma=13258

Referencias bibliográficas:

Aldobekhi, S. A., y Abahussain, M. O. (2024). Enhancing English Language Students Productive Skills through Project-based Learning: A Mixed Method Research. *International Journal of*

Learning, Teaching and Educational Research, 23(1), 231-257.

<https://doi.org/10.26803/ijlter.23.1.12>

Daza, V., Björk Gudmundsdottir, G., y Lund, A. (2021). Partnerships as Third Spaces for Professional Practice in Initial Teacher Education: A Scoping Review. *Teaching and Teacher Education*, 102.

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X21000627?via%3Dihub>

Handrianto, C., y Rahman, M. A. (2019). Project Based Learning: a Review of Literature on its Outcomes and Implementation Issues. *LET: Linguistics, Literature and English Teaching Journal*, 8(2), 110-129.

https://www.researchgate.net/publication/346530024_Project_Based_Learning_A_Review_of_Literature_on_Its_Outcomes_and_Implementation_Issues

Hidayat, M., Umalihayati, U., Hilman, H., y Rachman, A. (2024). Feedback challenges and strategies in EFL classroom: Insights from non-formal education institution. *English Learning Innovation*, 5(1), 86-97.

https://www.researchgate.net/publication/378256443_Feedback_challenges_and_strategies_in_EFL_classroom_Insights_from_non-formal_education_institution

Klein, C., Diaz Granados, D., y Salas, E. (2009). Does Team Building Work?. *Small Group Research*, 40, 181-22.

https://www.researchgate.net/publication/220030881_Does_Team_Building_Work

López Pastor, V. M. (Coord.) (2006). *La Evaluación en Educación Física: revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida*. Miño y Dávila.

MEC (1996). *Infantil y Primaria. Programación*. Servicio de publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

Shubina, I., y Kulakli, A. (2019). Critical Thinking, Creativity and Gender Differences for Knowledge Generation in Education. *Literacy Information and Computer Education Journal (LICEJ)*, 10, 3086-3093.

<https://www.academia.edu/download/83973440/Critical-Thinking-Creativity-and-Gender-Differences.pdf>

Anexo A.

Objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria en el **Decreto 65/2022**, de 20 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establecen para la Comunidad de Madrid la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria:

- a) Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a las demás personas, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.
- b) Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.
- c) Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres.
- d) Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con las demás personas, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.
- e) Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Desarrollar las competencias tecnológicas básicas y avanzar en una reflexión ética sobre su funcionamiento y utilización.
- f) Concebir el conocimiento científico como un saber integrado, que se estructura en distintas disciplinas, así como conocer y aplicar los métodos para identificar los problemas en los diversos campos del conocimiento y de la experiencia.
- g) Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.

h) Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura.

i) Comprender y expresarse en una o más lenguas extranjeras de manera apropiada.

j) Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de las demás personas, así como el patrimonio artístico y cultural.

k) Conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias, afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales e incorporar la educación física y la práctica del deporte para favorecer el desarrollo personal y social. Conocer y valorar la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad. Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo, el cuidado, la empatía y el respeto hacia los seres vivos, especialmente los animales, y el medio ambiente, contribuyendo a su conservación y mejora.

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

Anexo B. Tablas de Objetivos de Etapa y Competencias clave

Tabla 1. *Objetivos de Etapa para Lengua Castellana y Literatura.*

	a)	b)	c)	d)	e)	f)	g)	h)	i)	j)	k)	l)
Contribución a su logro.	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X

Fuente: elaboración propia.

Tabla 2. *Objetivos de Etapa para esta situación de aprendizaje.*

	a)	b)	c)	d)	e)	f)	g)	h)	i)	j)	k)	l)
Contribución a su logro.	X	X	X	X	X	X	X	X		X		X

Tabla 2. Fuente: elaboración propia.

Tabla 3. *Competencias clave para esta situación de aprendizaje.*

	Competencias clave							
	CCL	CP	STEM	CD	CPSAA	CC	CE	CCEC
Mobilización	X			X	X	X		X

Fuente: elaboración propia

Tabla 4. *Relación entre competencias clave, descriptores operativos y Objetivos de Etapa.*

		Objetivos Generales de Etapa										
		a)	b)	c)	d)	e)	f)	g)	h)	j)	l)	
CCL	CCL1							X	X	X		
	CCL2					X		X	X			
	CCL3					X	X		X			
	CCL4								X	X		
	CCL5	X		X			X	X	X	X		
CD	CD1					X						
	CD2					X						
	CD3					X		X				
	CD5		X			X						
CPSAA	CPSAA1			X	X			X				
	CPSAA2			X	X			X				
	CPSAA3	X	X		X		X	X	X			
	CPSAA4				X		X	X				
	CPSAA5		X		X	X	X	X	X			
CC	CC1		X		X				X	X		
	CC3	X	X	X	X					X		
CCEC	CCEC1								X	X	X	
	CCEC2								X	X	X	
	CCEC4			X						X	X	

Fuente: elaboración propia.

Anexo C. Formulario de registro anecdótico del docente para la actividad 01: "¿Qué sabemos de *La Regenta*?"

Curso: 4.º ESO Grupo: B Fecha: _____ Docente: _____

Registro de observaciones

Estudiante	Descripción de hechos observados	Interpretación pedagógica	Actuación docente
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			
11			
12			
13			
14			
15			
16			
17			
18			
19			
20			

Fuente: elaboración propia.

Anexo D. Lista de cotejo para la actividad 2: “Quién eres, Ana?”

Curso: 4.º ESO Grupo: B Fecha: _____ Docente: _____

Alumno: _____

Indicadores:	Sí / No	Observaciones
Comprende e interpreta adecuadamente el fragmento leído.		
Identifica con precisión los aspectos lingüísticos solicitados (tiempos verbales, adjetivos, marcadores, etc.).		
Relaciona el uso del lenguaje con el estado emocional de Ana.		
Participa activamente en el debate colectivo aportando ideas relevantes.		
Transforma correctamente el análisis en una entrada de <i>Padlet</i> coherente.		
Elabora un comentario lingüístico adecuado (registro, léxico, sintaxis y deíxis).		
Incluye un análisis emocional comprensivo y bien argumentado.		
Emite una opinión crítica clara sobre la libertad de Ana.		
Diseña el <i>Padlet</i> con creatividad, integrando recursos visuales pertinentes.		
Respeto el formato y cumple con los apartados requeridos.		
Total sobre 10		

Fuente: elaboración propia.

Anexo E. Escala de valoración para la actividad 03: “¿Ana lleva máscaras?”

Curso: 4.º ESO Grupo: B Fecha: _____ Docente: _____

Alumno evaluador: _____ Alumno evaluado: _____

Marca con (X) la opción escogida, siendo 4 “Totalmente de acuerdo”, 3” De acuerdo”, 2 “Suficiente”, “1 En desacuerdo” y 0 “Totalmente en desacuerdo”.

Indicadores	4	3	2	1	0
Participa activamente en el análisis lingüístico y emocional del personaje.					
Colabora de forma respetuosa y eficaz con los compañeros del grupo.					
Aporta ideas originales y significativas en el debate del grupo.					
Contribuye al diseño del producto digital (<i>Genially</i>) con creatividad.					
Demuestra comprensión del estado anímico de Ana en la escena analizada.					
Respeto su rol asignado dentro del grupo y lo desempeña con responsabilidad.					
Utiliza un lenguaje claro, coherente y preciso al expresarse.					
Escucha con atención y responde con respeto a las aportaciones de los demás.					
Integra adecuadamente los aspectos lingüísticos analizados en la presentación final.					
Reflexiona de forma crítica sobre la adaptación del lenguaje de Ana al contexto comunicativo.					
Total sobre 10 (=Σ /4)					

Fuente: elaboración propia.

Observaciones: _____

Anexo F. Escala de valoración para la actividad 04: “¿Et tu, Brute?”

Curso: 4.º ESO Grupo: B Fecha: _____ Docente: _____

Alumno: _____

Marcar con (X) la opción escogida, siendo 4 “Totalmente de acuerdo”, 3” De acuerdo”, 2 “Suficiente”, “1 En desacuerdo” y 0 “Totalmente en desacuerdo”.

Indicadores	4	3	2	1	0
Participa activamente en el análisis oral de los textos proporcionados.					
Identifica con precisión la connotación de los adjetivos y recursos discursivos.					
Contribuye con ideas relevantes a la elaboración de la etopeya del personaje.					
Colabora eficazmente en la redacción del texto argumentativo grupal.					
Reflexiona con sentido crítico sobre el papel del género en la obra.					
Busca, selecciona e integra información pertinente durante la investigación digital.					
Contribuye a la elaboración del mapa conceptual con creatividad y claridad.					
Respeto y cumple con su rol asignado en el grupo (redactor, moderador, pensador).					
Participa con interés y respeto en la reflexión colectiva final.					
Entrega los productos en <i>Classroom</i> y <i>Padlet</i> en tiempo y forma.					
Total sobre 10 (=Σ /4)					

Fuente: elaboración propia.

Observaciones: _____

Anexo G. Lista de cotejo para la actividad 05: “¿Quién domina a quién?”

Curso: 4.º ESO Grupo: B Fecha: _____ Docente: _____

Alumno: _____

Indicadores:	Sí / No	Observaciones
He comprendido el esquema explicativo sobre la deixis presentado por el docente.		
He leído con atención el fragmento asignado a mi grupo.		
He identificado al menos tres elementos deícticos relevantes en el texto.		
He reflexionado sobre cómo la deixis crea relaciones de poder o distancia entre los personajes.		
He contribuido activamente al análisis grupal del fragmento.		
He ayudado a redactar o revisar la entrada de <i>Padlet</i> con el análisis de mi grupo.		
He comprendido la relación entre el uso de la lengua y las intenciones comunicativas en el texto.		
He redactado un microrrelato original inspirado en una situación de dominio verbal.		
He aplicado de forma creativa lo aprendido sobre la deixis en mi microrrelato.		
He entregado el microrrelato individual según las indicaciones del docente.		
Total sobre 10		

Fuente: elaboración propia.

Anexo H. Escala de valoración para la actividad 06: “¿Cómo afecta el patriarcado a Vetusta?”

Curso: 4.º ESO Grupo: B Fecha: _____ Docente: _____

Alumno: _____

Marcar con (X) la opción escogida, siendo 4 “Totalmente de acuerdo”, 3 “De acuerdo”, 2 “Suficiente”, “1 En desacuerdo” y 0 “Totalmente en desacuerdo”.

Indicadores	4	3	2	1	0
Participa activamente en la reflexión oral inicial sobre la escena visionada.					
Aporta argumentos relevantes y respetuosos durante el debate sobre el patriarcado.					
Comprende y explica el motivo del juicio social a Ana en la escena.					
Conecta la situación de Ana con realidades actuales de desigualdad de género.					
Colabora eficazmente con su grupo en la planificación del cartel en <i>Genially</i> .					
Integra de forma coherente ideas feministas y de igualdad de género en el cartel.					
Muestra creatividad y claridad visual en el diseño del cartel.					
Utiliza el lenguaje argumentativo con precisión y corrección.					
Cumple con los plazos y requisitos de entrega del cartel en <i>Classroom</i> .					
Responde con profundidad y sentido crítico a las preguntas de la encuesta final.					
Total sobre 10 (=Σ /4)					

Fuente: elaboración propia.

Observaciones: _____

Anexo I. Rúbrica de evaluación para la actividad 07: “¿Vetusta está viva?”

Curso: 4.º ESO Grupo: B Fecha: _____ Docente: _____

Alumno: _____

Indicador	Excelente (4)	Notable (3)	Adecuado (2)	Mejorable (1)	Nulo (0)
Guion (estructura y coherencia temática)	Guion original y coherente; estructura dramática impecable con clímax claro; refleja con profundidad la relación de poder y desigualdad.	Guion bien estructurado y coherente; refleja la relación de poder, con algunos aspectos menores a mejorar en originalidad o transición.	Guion comprensible pero simple; estructura básica; la relación de poder aparece de forma algo superficial.	Guion confuso o incompleto; estructura débil; apenas aborda la relación de poder entre los personajes.	Sin guion.
Interpretación oral (expresión y emoción)	Interpretación muy expresiva; entonación, ritmo y pausas manejados con maestría; emociones convincentes y creíbles.	Interpretación sólida y clara; emociones transmitidas, aunque con menor variedad o matiz expresivo.	Lectura correcta pero algo monótona; muestra emociones de forma limitada o irregular.	Entonación inadecuada o plano; emociones poco perceptibles o inexistentes.	Sin grabación.
Dimensión técnica (audio y edición)	Audio nítido sin ruidos; edición fluida y profesional; duración dentro de 4-5 min.	Audio mayormente claro; ligeros fallos de edición; duración dentro del margen previsto.	Audio aceptable con algunos ruidos; edición mínima; duración cercana pero fuera del margen ± 30 s.	Audio de baja calidad o con ruidos constantes; sin edición; duración muy fuera del rango.	Producto distinto al solicitado.
Trabajo cooperativo y roles	Roles asumidos y coordinados de forma ejemplar; responsabilidad equitativa; resolución creativa de problemas.	Roles claros y buena colaboración; pequeños desajustes en coordinación o carga de trabajo.	Roles asignados pero con reparto desigual; coordinación limitada y comunicación mejorable.	Escasa colaboración; roles no respetados o indefinidos; tareas incompletas.	Sin cooperación.
Reflexión crítica final	Argumentación profunda sobre relaciones de poder; conecta Vetusta con la realidad actual con ejemplos sólidos.	Buena argumentación; conexión con la realidad actual; ejemplos adecuados.	Reflexión superficial; escasa conexión con la realidad; pocos ejemplos.	Reflexión mínima o ausente; no conecta con la realidad actual.	Sin reflexión.
Total sobre 10 (=Σ /2)					

Fuente: elaboración propia.

Anexo J. Escala de valoración para la actividad 08: “¿Ana hoy podría escapar de su destino?”

Curso: 4.º ESO Grupo: B Fecha: _____ Docente: _____

Alumno: _____

Marcar con (X) la opción escogida, siendo 4 “Totalmente de acuerdo”, 3” De acuerdo”, 2 “Suficiente”, “1 En desacuerdo” y 0 “Totalmente en desacuerdo”.

Indicadores	4	3	2	1	0
Redacta un monólogo final con sensibilidad literaria y reflexión crítica.					
Integra con claridad la perspectiva de género en el planteamiento del <i>Escape Room</i> .					
Utiliza adecuadamente el entorno digital (<i>Genially</i>) para desarrollar un producto interactivo funcional y visualmente coherente.					
Participa activamente en el diseño narrativo del <i>Escape Room</i> , elaborando una introducción coherente y contextualizada.					
Diseña 2-3 pruebas con contenido lingüístico-literario, instrucciones claras y perspectiva de género.					
Cumple con su rol asignado y coopera eficazmente con los compañeros.					
Presenta oralmente el producto (3 min) explicando contexto, dinámica y propósito con claridad.					
Conecta críticamente la problemática de Ana con la desigualdad de género actual.					
Participa activamente en el proceso creativo, aportando ideas y soluciones durante la elaboración del producto.					
Responde con sentido crítico a la pregunta final del <i>Escape Room</i> : “¿Cómo evitamos que haya más Anas?”					
Total sobre 10 (=Σ /4)					

Fuente: elaboración propia.

Observaciones: _____
