



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades

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

*Más allá de las palabras: la enseñanza
pragmática a través del Aprendizaje
Basado en Proyectos en 1º de Bachillerato*

Trabajo de fin de estudio presentado por:	Lucía Martínez Conde
Tipo de trabajo:	Programación didáctica
Especialidad:	Lengua Castellana y Literatura
Director:	Francisco Javier Carmona Carmona
Fecha:	03 de junio, 2026

Resumen

Este trabajo de fin de estudios busca diseñar una programación didáctica (y, en ella, desarrollar una situación de aprendizaje) para la asignatura de Lengua Castellana y Literatura I en 1º de Bachillerato, centrándose en el uso del enfoque pragmático para contextualizar e interrelacionar los contenidos curriculares y fomentar el aprendizaje significativo y la motivación intrínseca en el alumnado. Tras una justificación teórica que aborda el problema de la motivación académica y plantea el enfoque pragmático y las metodologías activas como herramientas para hacer frente a esta dificultad, se realiza el diseño de la programación didáctica, tras lo cual se desarrolla la situación de aprendizaje *Más allá de las palabras*. En ella, la aplicación práctica e interconectada de los contenidos lingüísticos vistos a lo largo del curso se suma a la reflexión metalingüística sobre el uso real de la lengua gracias al análisis de textos provenientes de diversos medios periodísticos y redes sociales. La propuesta destaca por la unión del enfoque pragmático con la combinación metodológica de ABP, Aprendizaje Cooperativo y cognición situada, dando lugar así a un proyecto innovador y en línea con los principios de la LOMLOE que fomenta el aprendizaje activo y significativo.

Palabras clave: situación de aprendizaje, pragmática, ABP, Aprendizaje Cooperativo, aprendizaje significativo.

Abstract

This Project presents a syllabus proposal, as well as a detailed learning situation within it, for the subject of Spanish Language and Literature in the 1st year of Spanish Bachillerato. focusing on the use of the Pragmatic approach to contextualize and interrelate curricular content and promote meaningful learning and intrinsic motivation among students. The initial theoretical framework reviews the nature of academic motivation and the challenges it poses, and justifies the use of the Pragmatic approach and active methodologies as tools to address this challenge. It is followed by the elaboration of the syllabus proposal and by the detailing of the learning situation *Beyond Words*. This SLT-based activity combines the practical application and interconnection of linguistic content covered throughout the year, with the metalinguistic reflection about the real-world use of language, all through the linguistic and pragmatic analysis of texts from various news outlets and social media platforms. The proposal stands out for its combination of the Pragmatic approach with a methodological blend of PBL, cooperative learning, and situated cognition. This results in an innovative project aligned with the principles of the current Spanish educational law (LOMLOE) and that offers students an active and relevant learning experience.

Keywords: Situated Learning Theory, Pragmatics, PBL, cooperative learning, situated cognition.

Índice de contenidos

1.	Introducción	7
1.1.	Justificación y planteamiento del problema	7
1.1.1.	La motivación	7
1.1.2.	La pragmática y su relevancia educativa	8
1.1.3.	Cognición situada, Aprendizaje Basado en Proyectos y Aprendizaje Cooperativo.	10
1.2.	Objetivos	11
1.2.1.	Objetivo general	11
1.2.2.	Objetivos específicos	11
2.	Programación didáctica.....	12
2.1.	Presentación de la Programación didáctica.....	12
2.2.	Contextualización	13
2.3.	Marco legislativo estatal y autonómico.....	15
2.4.	Elementos curriculares	15
2.4.1.	Objetivos de etapa	16
2.4.2.	Vinculación con el perfil competencial y las competencias clave	17
2.4.3.	Competencias específicas de la materia	19
2.4.4.	Saberes básicos.....	21
2.4.5.	Criterios de evaluación y relación entre elementos curriculares.....	23
2.5.	Metodología	25
2.6.	Organización de los espacios de aprendizaje	28
2.7.	Distribución del tiempo	29
2.8.	Selección y organización de los recursos y materiales	33
2.9.	Atención a la diversidad.....	35

2.10. Evaluación	37
2.11. Situación de aprendizaje/ unidad de trabajo.....	40
2.12. Evaluación de la Programación didáctica	49
3. Conclusiones.....	51
4. Limitaciones y prospectiva	52
Referencias bibliográficas	54
Anexos	57
1. Rúbrica de evaluación final integrada	57
2. Cuestionario de coevaluación final del trabajo cooperativo.	59
3. Cuestionario de autoevaluación.....	60

Índice de tablas

Tabla 1. <i>Objetivos de etapa</i>	17
Tabla 2. <i>Competencias clave</i>	19
Tabla 3. <i>Relación entre las competencias específicas con las competencias clave y sus descriptores operativos</i>	20
Tabla 4. <i>Saberes básicos trabajados en la situación de aprendizaje</i>	22
Tabla 5. <i>Relación entre los elementos curriculares de la situación de aprendizaje</i>	24
Tabla 6. <i>Cronograma de la Programación Didáctica</i>	30
Tabla 7. <i>Cronograma de la situación de aprendizaje Más allá de las palabras</i>	33
Tabla 8. <i>Sesión 1 de la situación de aprendizaje</i>	41
Tabla 9. <i>Sesión 2 de la situación de aprendizaje</i>	42
Tabla 10. <i>Sesión 3 de la situación de aprendizaje</i>	43
Tabla 11. <i>Sesión 4 de la situación de aprendizaje</i>	44
Tabla 12. <i>Sesión 5 de la situación de aprendizaje</i>	45
Tabla 13. <i>Sesión 6 de la situación de aprendizaje</i>	46
Tabla 14. <i>Sesión 7 de la situación de aprendizaje</i>	47
Tabla 15. <i>Sesión 8 de la situación de aprendizaje</i>	48
Tabla 16. <i>Matriz DAFO de la Programación didáctica</i>	49
Tabla 17. <i>Rúbrica de evaluación final. Dimensión I: evaluación grupal del producto final</i>	57
Tabla 18. <i>Rúbrica de evaluación final. Dimensión II: evaluación continua individual</i>	58
Tabla 19. <i>Cuestionario de coevaluación final</i>	59
Tabla 20. <i>Cuestionario de autoevaluación</i>	60

1. Introducción

En el contexto educativo actual, la asignatura de Lengua y Literatura se enfrenta a varios desafíos, tales como la innovación metodológica o la inclusión de tecnología en el aula. Pero entre estos retos, destacan dos de especial relevancia: la falta de motivación del alumnado por la asignatura y la percepción de desconexión entre el contenido educativo y la realidad cotidiana del alumnado. La necesidad de afrontar estos desafíos es acuciante, ya que, sin el adecuado dominio de las competencias que se adquieren en el aula de Lengua y Literatura, el alumnado no solo puede ver comprometido su rendimiento académico inmediato, sino también su formación integral como ciudadanos competentes comunicativamente. Ante esta problemática, la pragmática, entendida tanto como área de conocimiento y como enfoque didáctico, se alza como una herramienta de gran potencial.

1.1. Justificación y planteamiento del problema

1.1.1. La motivación

Son diversos los estudios (Mercader Rubio et al., 2022; Vega Díaz, 2024) que muestran un patrón que se ha dado durante largo tiempo y que no resulta ajeno a ningún docente o materia: la dificultad de lograr la motivación del alumnado.

Williams y Burden (1999) describen la motivación como un estado de activación cognitiva y emocional que produce una decisión consciente de actuar y que da lugar a un periodo de esfuerzo intelectual sostenido para poder lograr una meta previamente establecida (Alcaraz Andreu, 2015). Tal y como señala esta autora, el grado en el que se activa dicho estado modifica variables clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que la motivación resulta indispensable para el aprendizaje significativo y supone, por tanto, uno de los principales factores del rendimiento escolar. No obstante, no todas las formas de motivación son iguales ni efectivas en mismo grado. Según la Teoría de la Autodeterminación de Deci y Ryan (1985), la motivación puede ser de dos tipos: motivación intrínseca, que hace referencia al interés y disfrute personal del estudiante al aprender, y motivación extrínseca, que es desencadenada por agentes externos. La motivación intrínseca juega un papel esencial

en el rendimiento académico; sin embargo, las encuestas a estudiantes a menudo la sitúan muy por debajo de la motivación extrínseca (Mercader Rubio et al., 2022).

Esta falta de motivación viene causada por diversos factores, pero entre los más relevantes se encuentran la percepción de una falta de conexión entre el contenido educativo y la vida cotidiana de los alumnos (Vega Díaz, 2024; Librada Cáceres-Mesa et al., 2025) y la autopercebida falta de competencia en la materia, además del uso de metodologías didácticas tradicionales y poco innovadoras. Estos factores se encuentran íntimamente relacionados, tal y como reflejan estudios como los de Martínez Fraile (2015) o Garrido Martín (2016), que señalan la falta de sistematización de los conocimientos lingüísticos del alumnado y las consecuentes dificultades de los alumnos para interiorizar el conocimiento y transformarlo en capacidades comunicativas.

Es por ello que un enfoque basado en el estudio de los usos reales de la lengua, que conecte los contenidos curriculares con las realidades con las que el alumnado está familiarizado, puede suponer un elemento clave en la motivación del alumnado y, por tanto, en la consecución del aprendizaje significativo. Es más: no solo conviene relacionar los conocimientos con la realidad lingüística, sino que también es necesario asegurar que los estudiantes son capaces de aplicar de forma práctica los conocimientos y competencias adquiridas en el aula, ajustándose a las pistas contextuales que determinen la adecuación de aplicación de dichos conocimientos. Estamos hablando, por tanto, de la necesidad de un enfoque pragmático.

1.1.2. La pragmática y su relevancia educativa

Además de ser la más amplia de las dimensiones del texto (Van Dijk, 1977), la pragmática es una disciplina relativamente reciente de la Lingüística que, a pesar de las divergencias de definición entre los diversos autores (Stalnaker, 1972, p. 383; Escandell-Vidal, 1996, pp. 13-14; Horn y Ward, 2006, p. XI), puede entenderse como el estudio del significado en función del contexto y de los factores extralingüísticos que determinan el uso del lenguaje. A pesar de ser una disciplina joven, la pragmática es de especial importancia para la comprensión de la función comunicativa del lenguaje y, por tanto, para la enseñanza desde un enfoque comunicativo. Nord (1994) explica que un texto no tiene identidad o función inherente por sí

solo: el emisor no configura *motu proprio* el texto o la manera en el que se interpreta, sino que presenta su intención comunicativa mediante el empleo de determinadas formas lingüísticas, y son los receptores los que otorgan sentido al texto al interpretar las señales lingüísticas al trasfondo de la situación comunicativa. La pragmática es, por tanto, la dimensión que dota de sentido al acto comunicativo y, en consecuencia, al resto de resto de niveles y dimensiones textuales.

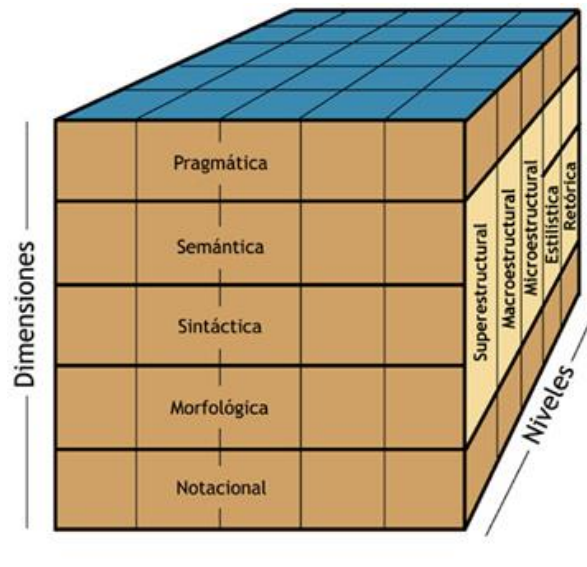


Ilustración 1. Niveles y dimensiones del texto. Fuente: Marro y Dellamea (1993)

En el área de Lengua, la pragmática supone tanto una parte de los contenidos de la asignatura como una perspectiva o enfoque, entendiendo esta segunda opción como la forma de estudiar los fenómenos lingüísticos de cualquier nivel teniendo en cuenta los factores contextuales (Calsamiglia y Tusón, 2016, p.11). En ambos casos, la pragmática es, en último lugar, el elemento que da sentido a la asignatura, ya que permite responder a la pregunta de “para qué se estudia Lengua”: para que los alumnos conozcan cómo funciona el lenguaje y puedan, por tanto, adquirir un mayor dominio competencial del mismo. Pero a pesar de su importancia, la pragmática sigue siendo relegada en las aulas. Como contenido curricular, a menudo se ve limitada a unas pocas sesiones centradas exclusivamente en los componentes comunicativos y en las funciones del lenguaje, y suele ser inexistente a nivel metodológico, ya que el resto de contenidos lingüísticos de la materia, como los aspectos gramaticales, suelen presentados completamente desligados del ámbito comunicativo, lo que da lugar a uno de los

dos grandes retos que señalábamos anteriormente: la falta de conexión entre el contenido educativo y la realidad del alumnado.

Esta situación cambia cuando se aplica el enfoque pragmático a la enseñanza de Lengua, ya que esta modificación sitúa el uso real de la lengua en la posición de eje central de la asignatura. Este cambio no solo promueve el aprendizaje significativo y contextualizado de los contenidos curriculares, como se ha visto anteriormente, sino que, tal y como indica Garrido Martín (2016, p. 8), facilita que los alumnos comprendan la manera en la que los distintos aspectos de la Lengua “actúan como piezas de un engranaje que mueve y dirige las intenciones comunicativas en su día a día y, en última instancia, sus relaciones interpersonales y su relación con la realidad que los envuelve”. Se logra, por tanto, un aprendizaje mucho más profundo que facilita la aplicación práctica y real de los conocimientos y competencias adquiridas en el aula.

1.1.3. Cognición situada, Aprendizaje Basado en Proyectos y Aprendizaje Cooperativo.

El concepto de “cognición situada” parte de los estudios de Lev Vygotsky y forma parte clave de la teoría sociocultural (Díaz-Barriga, 2003, p. 2), en la que se parte de la premisa de que el conocimiento «es situado, es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla» (p. 2). De acuerdo con esta teoría, las estrategias de aprendizaje descontextualizadas resultan abstractas y poco útiles o motivantes, ya que no facilitan la transferencia de conocimientos entre distintas situaciones. Como alternativa a esto, se defiende la enseñanza basada en prácticas «coherentes, significativas y propositivas» (p. 3), fundamentadas en «la construcción del conocimiento en contextos reales, en el desarrollo de las capacidades reflexivas, críticas y en el pensamiento de alto nivel» (p. 8). Se busca, por tanto, el aprendizaje significativo.

Para lograr esto, el Aprendizaje Basado en Proyectos (en adelante, ABP) se convierte en una herramienta ideal. Este enfoque metodológico hace uso de proyectos y actividades prácticas y realistas como medio principal de aprendizaje, lo que favorece el aprendizaje activo y participativo del alumnado (González-Martín y Valls, 2018). Esto no solo permite el aprendizaje significativo, sino que suscita la motivación del alumnado al hacerles agentes

activos de su proceso de enseñanza-aprendizaje, al tiempo que se fomenta el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la creatividad. (Magraner y Botella, 2020).

Asimismo, no se puede olvidar la importancia de las interacciones sociales en la motivación y en el proceso de aprendizaje de los estudiantes (Rondón et al., 2017). El Aprendizaje Cooperativo (en adelante, AC), entendido como “el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás” (Johnson et al., 2017, p. 5), aprovecha las interacciones entre alumnos y la diversidad de talentos y habilidades para fomentar la motivación y lograr resultados de aprendizaje más sólidos y satisfactorios. Por tanto, su aplicación en combinación con el ABP y la cognición situada resulta plenamente adecuada, ya que permite maximizar los beneficios de estas metodologías al tiempo que sitúa la práctica comunicativa en una posición central. En palabras de Vílches y Gil (2012): «El trabajo cooperativo en el aula aparece así como un instrumento imprescindible para lograr aprendizajes significativos y un creciente interés por las materias estudiadas».

1.2. Objetivos

1.2.1. Objetivo general

Desarrollar una programación didáctica para la enseñanza pragmática a través del Aprendizaje Basado en Proyectos en 1º de Bachillerato.

1.2.2. Objetivos específicos

- Fundamentar teóricamente la programación didáctica propuesta y considerar los beneficios del enfoque pragmático para la enseñanza de la Lengua en Bachillerato.
- Facilitar la comprensión de la lengua como un mecanismo complejo compuesto por múltiples niveles y dimensiones y que sirve a un propósito comunicativo.
- Fomentar la reflexión metalingüística a través del estudio del uso real de la lengua.
- Evaluar el desarrollo tanto de los conocimientos lingüísticos del alumnado como de su pensamiento crítico.

2. Programación didáctica

2.1. Presentación de la Programación didáctica

Esta propuesta de Programación Didáctica está diseñada para la asignatura de Lengua Castellana y Literatura I en un aula de 1º de Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria. La propuesta se elabora en coherencia con la normativa educativa nacional y regional vigente, manteniendo una perspectiva integradora y competencial a lo largo de todo su diseño y buscando hacer de esta programación un instrumento pedagógico flexible y de utilidad para la práctica docente.

Como se ha visto en el marco teórico, esta propuesta parte de la idea de que la lengua es un mecanismo complejo compuesto de distintos niveles y dimensiones y cuya función última es la comunicación. Por tanto, resulta fundamental que la docencia de esta materia se lleve a cabo mediante una perspectiva pragmática que tenga en cuenta en todo momento el objetivo comunicativo de la asignatura y la importancia del elemento pragmático en su estudio. Mediante este enfoque pragmático no solo se facilita la adquisición de competencias pragmático-lingüísticas necesarias para el pleno desarrollo académico y personal de los alumnos, sino que también se mejora su comprensión del funcionamiento de la lengua, facilitando así el aprendizaje significativo y la adecuada sistematización de conocimientos. Por ello, esta programación busca articular los contenidos curriculares dentro de un marco pragmático que los conecte con la práctica comunicativa y con la realidad del alumnado. Se busca así una comprensión profunda de la lengua como mecanismo y de su funcionamiento, la comprensión de la interrelación entre las dimensiones lingüísticas y el desarrollo de competencias esenciales para la vida académica, profesional y social del alumnado.

En coherencia con este enfoque, se desarrollará dentro de esta programación la situación de aprendizaje *Más allá de las palabras*, que, a través de una metodología basada en el ABP, busca reforzar los contenidos curriculares vistos a lo largo del año, su contextualización y su aplicación práctica, a través de un proyecto de análisis pragmático-lingüístico y comentario de textos. Para esto, se trabajará sobre materiales periodísticos auténticos (artículos, columnas de opinión, reportajes, etc.) y se elaborará un producto final a través del cual los alumnos, organizados en equipos cooperativos, presenten sus análisis sobre la intencionalidad de los textos, los elementos lingüísticos mediante los que se

manifiesta dicha intencionalidad y la relación entre estos textos y sus contextos. De esta manera, se logra una aplicación práctica y contextualizada de los conocimientos adquiridos a lo largo del año escolar, siendo esta aplicación tanto de identificación y reconocimiento como de producción.

Para lograr los objetivos, esta programación apuesta por el uso de metodologías activas y participativas que hacen del alumnado los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje. El docente, por su lado, asume un papel de guía a fin de orientar la reflexión metalingüística y proporcionar herramientas para sistematizar el conocimiento. La evaluación será continua, formativa y competencial, quedando plenamente integrada en la programación y con especial atención al desarrollo competencial, a la comprensión profunda de los contenidos y a la calidad de la reflexión metalingüística. Se emplearán diversas técnicas y herramientas de evaluación y se fomentarán la autoevaluación y la coevaluación como estrategias para fomentar la responsabilidad en el desarrollo, la conciencia crítica y la autonomía. Asimismo, se aplicarán diversas medidas para atender a la diversidad del aula, manteniendo un enfoque preventivo y ajustándose a las distintas necesidades del alumnado con el objetivo de asegurar que todos los estudiantes alcanzan los objetivos académicos y participan activa y equitativamente en la clase.

2.2. Contextualización

La presente programación didáctica se contextualiza en un centro público de Educación Secundaria Obligatoria en el que se imparte la asignatura de Lengua Castellana y Literatura I en 1º de Bachillerato. El centro se encuentra en Colindres, una localidad costera de la comarca de la Costa Oriental, en la Comunidad Autónoma de Cantabria. Este es un municipio de tamaño medio, pero su localización en un importante cruce de comunicaciones favorece la conexión con núcleos urbanos importantes como Santander y Bilbao. El pueblo se divide en un casco antiguo y una zona más moderna en la que se encuentran gran parte de los servicios y de la actividad económica local. En términos sociales, el pueblo cuenta con una población relativamente estable de nivel socioeconómico heterogéneo. La economía local se centra en torno al sector pesquero, pero se ha expandido en las últimas décadas hacia el sector servicios, el comercio minorista y pequeñas actividades industriales.

El instituto en el que se desarrolla la propuesta didáctica es un centro público que se encuentra dentro del núcleo urbano, en un área accesible y bien comunicada, muy próximo a los polideportivos locales. Esta buena localización facilita tanto el acceso del alumnado local como la llegada de estudiantes de municipios vecinos tanto en transporte particular como mediante el autobús escolar. El instituto imparte clases de Educación Secundaria Obligatoria, de Bachillerato tanto de Humanidades y Ciencias Sociales como de Ciencia y Tecnología y de Formación Profesional. Acoge aproximadamente a 800 estudiantes y cuenta con un claustro docente de 80 miembros. Las instalaciones del centro, que han sido ampliadas y mejoradas en los últimos años, son variadas y están adaptadas para garantizar la accesibilidad, lo que incluye accesos para personas con movilidad reducida y zonas de aparcamiento adaptadas. El centro cuenta con múltiples aulas dedicadas a las diversas asignaturas, así como aulas especializadas en música, TIC y servicios especializados como PT o Interculturalidad. Posee también una biblioteca, un salón de actos, varios espacios de recreo que incluyen dos campos de fútbol y un área de tenis de mesa, y una cafetería que atiende tanto a trabajadores como al alumnado.

El grupo para el que se diseña la propuesta es la clase de 1º C de Bachillerato, correspondiente al Bachillerato de Ciencias. El grupo se compone de 25 estudiantes, de los cuales el 44% son chicos y el 56% son chicas. Esta clase presenta muy buena capacidad de trabajo y preocupación por obtener buenos resultados académicos, por lo que el equipo docente espera un alto nivel de participación y buenos resultados en general. El grupo está muy bien cohesionado, ya que la mayoría de alumnos se conocen de años anteriores y mantienen relaciones cordiales tanto entre alumnos como con profesores. A pesar de la buena disposición general, tienden a descender cuando la clase es a última hora, lo que en el curso actual sucede dos días a la semana.

En la clase hay una alumna (en adelante, "A") de doble excepcionalidad, ya que presenta TDAH inatento y altas capacidades. Esta alumna rinde muy bien en materias que le llaman la atención, pero tiene dificultades para mantener la atención y mantenerse al día con las actividades en aquellas asignaturas que le gustan menos. Aunque no tiene problemas con el grupo y está bien integrada socialmente, tiende a ser introvertida, lo que puede coartar su participación si percibe mucha diferencia de complejidad entre sus aportaciones y las del resto de la clase. En la asignatura de Lengua, tiende a distraerse durante las explicaciones y a

cometer errores de despiste en los ejercicios y exámenes, pero comprende los contenidos a gran velocidad, especialmente los relacionados con la literatura, y tiene gran facilidad para interrelacionar ideas. No tiene adaptaciones significativas, pero mejora considerablemente con medidas de apoyo específicas tanto para TDAH inatento como para altas capacidades.

Aunque la disposición del grupo es adecuada, los alumnos muestran preferencia por las asignaturas científico-técnicas y se da cierta desmotivación hacia la asignatura de Lengua y Literatura. De acuerdo con lo manifestado por los estudiantes, perciben los conocimientos de la asignatura como la asignatura de Lengua como desconectada de la realidad práctica y poco relevante para sus futuros estudios, preguntando a menudo “para qué sirve Lengua”. A lo largo de la ESO, los resultados en la materia han sido negativos, pero sí contrastan significativamente con los resultados de asignaturas científico-técnicas. Esta desmotivación se une a una preocupación del resto de docentes sobre las carencias generales en expresión oral y escrita, que se manifiestan en el resto de asignaturas y que, de no corregirse, pueden afectar a sus resultados en las pruebas al finalizar el Bachillerato.

2.3. Marco legislativo estatal y autonómico

Esta programación didáctica se basa en el marco normativo establecido por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), así como su modificación a través de la Ley Orgánica 3/2020, 29 de diciembre de 2020 (LOMLOE). Al diseñarse para un grupo de 1º de Bachillerato, se toma como referencia el Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato a nivel estatal, así como el Decreto 73/2022, de 27 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria.

2.4. Elementos curriculares

El presente apartado recoge la concreción de los elementos curriculares que fundamentan la programación didáctica de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura I en 1º de Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria, así como de la situación de aprendizaje a desarrollar, garantizando su coherencia y alineación interna. Estos elementos

curriculares quedan establecidos en la normativa vigente indicada en el apartado anterior y suponen la base para el diseño de la programación didáctica.

2.4.1. Objetivos de etapa

La asignatura de Lengua Castellana y Literatura I contribuye al logro de todos los objetivos de etapa de Bachillerato. Estos son establecidos por el Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato, y se incluyen en la legislación regional a través del Decreto 73/2022, de 27 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria.

Los objetivos de etapa se concretan en las competencias específicas de la asignatura y se desarrollan de forma progresiva a lo largo de todo el curso, de acuerdo a lo establecido en el [currículo de Lengua Castellana y Literatura I para el primer año de Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria](#) (ver p. 18).

La situación de aprendizaje *Más allá de las palabras* busca la consecución de los siguientes objetivos de etapa (Real Decreto 243/2022, de 5 de abril):

- a) Ejercer la ciudadanía democrática, desde una perspectiva global, y adquirir una conciencia cívica responsable, inspirada por los valores de la Constitución Española, así como por los derechos humanos, que fomente la corresponsabilidad en la construcción de una sociedad justa y equitativa (p. 5).
- b) Consolidar una madurez personal, afectivo-sexual y social que les permita actuar de forma respetuosa, responsable y autónoma y desarrollar su espíritu crítico. Prever, detectar y resolver pacíficamente los conflictos personales, familiares y sociales, así como las posibles situaciones de violencia (p. 5).
- c) Fomentar la igualdad efectiva de derechos y oportunidades de mujeres y hombres, analizar y valorar críticamente las desigualdades existentes, así como el reconocimiento y enseñanza del papel de las mujeres en la historia e impulsar la igualdad real y la no discriminación por razón de nacimiento, sexo, origen racial o étnico, discapacidad, edad, enfermedad, religión o creencias, orientación sexual o identidad de género o cualquier otra condición o circunstancia personal o social

- d) Dominar, tanto en su expresión oral como escrita, la lengua castellana (p. 5).
- g) Utilizar con solvencia y responsabilidad las tecnologías de la información y la comunicación (p. 5).
- h) Conocer y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo, sus antecedentes históricos y los principales factores de su evolución. Participar de forma solidaria en el desarrollo y mejora de su entorno social (p. 5).
- i) Acceder a los conocimientos científicos y tecnológicos fundamentales y dominar las habilidades básicas propias de la modalidad elegida (p. 5).

Tabla 1. *Objetivos de etapa*

Estatales (Real Decreto 243/2022, de 5 de abril)						
a)	b)	c)	d)	g)	h)	i)

Fuente: elaboración propia

2.4.2. Vinculación con el perfil competencial y las competencias clave

Tal como indica en el Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, la materia de Lengua Castellana y Literatura I «contribuye a la progresión en el desarrollo de todas las competencias recogidas en el Perfil de salida del alumnado al término de la enseñanza básica» (p. 240).

La asignatura se articula principalmente en torno a la competencia en comunicación lingüística (CCL), pero la reflexión metalingüística y pragmática que se da mediante el desarrollo de esta competencia supone también la contribución al desarrollo de la competencia plurilingüe (CP). El uso de la informática y de herramientas TIC en el aula, la búsqueda, selección y lectura crítica de fuentes, la interpretación de textos multimodales y el análisis de discursos mediáticos contribuyen a la competencia digital (CD), mientras que el trabajo con textos de distinta temática, tipología y ámbito de uso permiten el desarrollo de la competencia ciudadana (CC). La elaboración de trabajos y proyectos facilitan el desarrollo tanto de la competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA) como de la competencia emprendedora (CE), ya que exigen iniciativa, creatividad, planificación, organización, revisión, responsabilidad personal y habilidades de trabajo en equipo, entre

otras muchas cosas. Y, por supuesto, la lectura y el estudio de la literatura contribuye muy significativamente a la competencia en conciencia y expresiones culturales (CECC).

Así, la asignatura de Lengua Castellana y Literatura resulta clave para el desarrollo del perfil competencial del alumnado. No solo permite la adquisición conocimientos lingüísticos y literarios y el desarrollo de la eficacia comunicativa, sino que también dota al alumnado de herramientas fundamentales para su desarrollo personal e intelectual, les aporta conocimientos, habilidades y actitudes para participar en la vida social y ciudadana y los capacita para el acceso a la formación superior y al futuro profesional.

Dentro de esta asignatura, la propuesta didáctica *Más allá de las palabras*, que se vertebra en torno a la competencia en comunicación lingüística, contribuye también a otras competencias clave. La actividad favorece activamente la competencia digital, tanto por el trabajo con textos procedentes de medios de comunicación y entornos digitales como por el uso de las herramientas TIC para la realización de los productos finales. Además, esta situación de aprendizaje contribuye a desarrollar una mirada crítica hacia los discursos mediáticos y la circulación de la información en entornos digitales, lo que actualmente resulta especialmente relevante en la formación del alumnado. Por tanto, se contribuye de forma directa al desarrollo de la competencia ciudadana, ya que permite que el alumnado reflexione sobre los discursos de la esfera pública y les invita a considerar e interpretar diferentes perspectivas y a construir opiniones razonadas sobre temas de interés social.

La competencia personal, social y de aprender a aprender también está muy presente, ya que a lo largo de toda la situación de aprendizaje los estudiantes deberán ser parte activa del grupo de trabajo, contribuir a la organización, revisión y corrección del trabajo, mantener una actitud de responsabilidad individual y colectiva y participar de manera activa y autónoma hacia la elaboración de los productos finales. Asimismo, se potencia la competencia emprendedora, ya que los alumnos deberán tomar decisiones y construir un producto propio orientado hacia un proyecto final concreto, lo que exige tanto iniciativa, organización y capacidad de mejora como creatividad y habilidades comunicativas e interpersonales.

De manera más transversal, se moviliza la competencia STEM, ya que la situación de aprendizaje requerirá hacer uso de las capacidades de observación, análisis, interpretación e interrelación de información y de argumentación lógica. La reflexión metalingüística y el

análisis contextualizado del discurso, puntos clave de esta actividad, facilitarán también la comprensión del funcionamiento de la lengua y la conciencia discursiva y pragmática, lo que reforzará de manera transversal la competencia plurilingüe.

Tabla 2. Competencias clave

Competencias clave (Real Decreto 243/2022, de 5 de abril)								
Contribución al desarrollo competencial	CCL	CP	STEM	CD	CPSAA	CC	CE	CCEC
	X	X	X	X	X	X	X	

Fuente: elaboración propia

2.4.3. Competencias específicas de la materia

Las competencias específicas constituyen el verdadero eje vertebrador de la asignatura, ya que expresan los aprendizajes de los que el alumnado debe ser capaz de hacer uso en diversos contextos al final de su paso por el Bachillerato. En el currículo de Lengua Castellana y Literatura I, se definen un total de [diez competencias específicas](#) (ver pp. 223-225) que se concretan en veintitrés criterios de evaluación. A través de estas, se concibe el aprendizaje lingüístico y literario como un proceso contextualizado y basado en el estudio del uso real de la lengua. Se promueve la comprensión, la interpretación, el análisis y la producción de textos orales, escritos y multimodales, el desarrollo del hábito lector, la lectura y valoración crítica de obras literarias, así como la relación de estas con sus contextos culturales, históricos y humanos y la aplicación de las competencias comunicativas a la práctica de la convivencia democrática.

La situación de aprendizaje que se desarrolla en esta propuesta permite el desarrollo simultáneo de las competencias específicas 2, 3, 4, 5, 6, 9 y 10. Las competencias CE2 y CE4, que hacen referencia la comprensión, interpretación y valoración crítica de textos orales, escritos y multimodales, se abordan mediante el uso de textos periodísticos y mediáticos reales como material de análisis. Estas competencias, en conjunción con las competencias vinculadas a la producción de textos orales y escritos (CE3 y CE5), resultan clave para la elaboración de los productos finales, a saber, un comentario crítico sobre el texto seleccionado. El trabajo de lectura crítica, análisis y reflexión contribuye a desarrollar un espíritu crítico esencial para la competencia CE6, vinculada a la elaboración de trabajos de

investigación y al desarrollo de la conciencia crítica. De igual manera, se desarrolla de forma directa la competencia CE9, relacionada con la reflexión sobre el funcionamiento de la lengua y sus usos, ya que el alumnado deberá analizar la manera en la que los distintos recursos lingüísticos y discursivos plasman la intencionalidad del autor. Por último, el trabajo en equipo y la reflexión pragmática a lo largo de toda la situación de aprendizaje contribuirá de forma directa a la competencia CE10.

La siguiente tabla muestra la relación entre las competencias específicas trabajadas en esta situación de aprendizaje con las competencias clave y sus descriptores operativos:

Tabla 3. Relación entre las competencias específicas con las competencias clave y sus descriptores operativos

Número de la CE	CCL				CP		STEM		CD			CPSAA			CC			CE	
	CCL1	CCL2	CCL3	CCL5	CP2	CP3	STEM2	STEM4	CD1	CD2	CD3	CPSAA3	CPSAA4	CPSAA5	CC1	CC2	CC3	CE2	CE3
2		x			x					x	x		x				x		
3	x		x	x	x					x	x					x			
4		x	x	x	x			x	x				x				x		
5	x		x	x						x	x			x		x			
6			x						x	x	x		x			x			x
9	x	x			x		x							x					
10	x			x							x	x			x	x	x		

Fuente: elaboración propia.

La relación general del total de las competencias específicas con las diferentes competencias clave puede consultarse en el Decreto 73/2022, de 27 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria (pp. 693-701).

2.4.4. Saberes básicos

Los saberes básicos, recogidos en el Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, y concretados a nivel autonómico a través del Anexo II-A del Decreto 73/2022, de 27 de julio, constituyen el conjunto de conocimientos, procedimientos, estrategias y actitudes con las que el alumnado debe contar para desarrollar las competencias específicas de la materia. En el currículo de Lengua Castellana y Literatura I, estos [saberes básicos](#) (pp. 249-252) se organizan en torno a cuatro grandes bloques interrelacionados:

- La lengua y sus hablantes: aborda los saberes vinculados al estudio diacrónico y comparativo de la lengua y de sus distintas variedades, a los fenómenos del contacto entre lenguas y las estrategias de reflexión interlingüística.
- Comunicación: incluye los saberes relacionados con la comprensión, análisis, interpretación y producción de textos orales, escritos y multimodales. Abarca cuestiones fundamentales para ello, como las propiedades textuales, los géneros discursivos, la organización del discurso, la argumentación, la oralidad formal y la alfabetización mediática e informacional.
- Educación literaria: comprende los saberes vinculados a la lectura, interpretación y valoración de textos literarios, así como al conocimiento de autores, obras y movimientos relevantes de la tradición literaria.
- Reflexión sobre la lengua: incluye los saberes destinados a comprender el sistema lingüístico y a aplicarlo a la comprensión y producción de textos. Abarca, por tanto, contenidos relativos al léxico, la semántica, la morfología, la sintaxis, la cohesión, la norma, los registros y la variación lingüística.

Estos saberes básicos se cubren a lo largo de toda la programación escolar, repartidos a través de las distintas unidades que se ven durante los tres trimestres. Si bien el primer bloque se ve principalmente en la primera unidad, a inicios del curso, los distintos saberes se interrelacionan a lo largo de toda la programación, con el objetivo de asegurar un aprendizaje integral y de evitar la fragmentación de contenidos.

La propuesta didáctica *Más allá de las palabras* se enmarca en el bloque de Comunicación, aunque contribuye notablemente a Reflexión sobre la lengua al abordar de forma práctica una parte clave de dicho bloque.

Tabla 4. *Saberes básicos trabajados en la situación de aprendizaje.*

Comunicación	1. Contexto	– Componentes del hecho comunicativo: · grado de formalidad de la situación y carácter público o privado. · distancia social entre los interlocutores. · propósitos comunicativos e interpretación de intenciones. · canal de comunicación y elementos no verbales de la comunicación. · funciones del lenguaje.
	2. Géneros discursivos	– Propiedades textuales: coherencia, cohesión y adecuación. – Géneros discursivos propios del ámbito social. – Las redes sociales y medios de comunicación.
	3. Procesos.	– Producción oral formal: · planificación, producción, ensayo y revisión. · adecuación a la audiencia y al tiempo de exposición. · elementos no verbales. – Comprensión lectora: · tema, resumen, sentido global del texto y relación entre sus partes. · la intención del emisor. · detección de los usos discriminatorios del lenguaje verbal e icónico. · valoración de la forma y contenido del texto. – Producción escrita. · proceso de elaboración: planificación, redacción, revisión y edición en diferentes soportes. · corrección gramatical y ortográfica. · propiedad léxica. – Alfabetización informacional: · búsqueda autónoma y selección de la información con criterios de fiabilidad, calidad y pertinencia. · análisis, valoración, reorganización y síntesis de la información en esquemas propios y transformación en conocimiento. · comunicación y difusión de la información reelaborada de manera creativa y respetuosa con la propiedad intelectual. · Noticias falsas y verificación de hechos. · El ciberanzuelo.
	4. Reconocimiento y uso discursivo de los elementos lingüísticos.	– Formas lingüísticas para la expresión de la subjetividad y de la objetividad. – Recursos lingüísticos para adecuar el registro a la situación de comunicación – Conectores, marcadores discursivos y otros procedimientos léxico-semánticos y gramaticales que contribuyen a la cohesión del texto.
Reflexión sobre la lengua		– La lengua como sistema interconectado con diferentes niveles y dimensiones.

Fuente: elaboración propia. Información obtenida del Decreto 73/2022 (pp. 705-708).

2.4.5. Criterios de evaluación y relación entre elementos curriculares.

Los criterios de evaluación son los indicadores por los cuales se valora el grado de desarrollo de las competencias específicas. Permiten concretar qué desempeños, procesos y producciones se utilizan para observar el aprendizaje del alumnado, y orientan tanto la planificación docente como la evaluación del progreso individual y del grupo-clase. Se conciben, más que como un instrumento de calificación, como una herramienta pedagógica que indica qué aprendizajes se consideran relevantes, qué evolución se espera de los estudiantes y qué evidencias se utilizan para valorar dicha evolución, por lo que cumplen una función orientadora y formativa clave dentro de la Programación. Es por ello que es de gran importancia poner esta información a disposición del alumnado, de forma que se les permita ejercer su autonomía y llevar a cabo una autorregulación de su propio proceso de aprendizaje.

Como se indicó en el apartado 2.4.3., el currículo de Lengua Castellana y Literatura I cuenta con un total de [veintitrés criterios de evaluación](#), correspondientes a las diez competencias específicas de la materia. (ver pp. 223-225). A lo largo del curso escolar, se hará uso de todos los criterios de evaluación para evaluar de forma adecuada el desarrollo de cada una de las competencias específicas. Estos criterios de evaluación se aplicarán siempre en contextos significativos, evitando una evaluación memorística o descontextualizada y siguiendo siempre el enfoque competencial que rige esta programación y que tiene como objetivo la consecución de un aprendizaje significativo, funcional y contextualizado.

Uno de los elementos clave del currículo de la asignatura es su coherencia interna, por lo que se concibe los distintos elementos curriculares (objetivos de etapa, saberes básicos, competencias clave, competencias específicas y criterios de evaluación) como distintas dimensiones interconectadas de un mismo proceso de enseñanza-aprendizaje. En la materia de Lengua Castellana y Literatura, esta interrelación resulta especialmente importante, ya que la comprensión, interpretación, reflexión y producción lingüística y literaria exigen activar saberes lingüísticos, discursivos, culturales y literarios de manera simultánea.

De acuerdo con esta coherencia interna, la tabla que se muestra a continuación relaciona los criterios de evaluación de la situación de aprendizaje *Más allá de las palabras* en relación con el resto de elementos curriculares que conforman la propuesta:

Tabla 5. Relación entre los elementos curriculares de la situación de aprendizaje.

Objs. etapa	Saberes básicos	CC / Descriptor operativo	CE	Criterios de evaluación e indicadores de logro
a) b) c) d) g) h) i)	BLOQUE 2. COMUNICACIÓN 2.1. <u>Contexto:</u> componentes del hecho comunicativo. 2.2. <u>Géneros discursivos:</u> a) Propiedades textuales b) Géneros discursivos propios del ámbito social. Redes sociales y medios de comunicación. 2.3. <u>Procesos:</u> b) Comprensión oral c) Producción oral formal d) Comprensión lectora e) Producción escrita f) Alfabetización informacional 2.4. <u>Reconocimiento y uso discursivo de los elementos lingüísticos:</u> a) Formas lingüísticas para la expresión de la subjetividad y de la objetividad b) Recursos lingüísticos para adecuar el discurso a la situación de comunicación	CCL2 CP2 CD2, CD3 CPSAA4 CC3	2	2.1. Identifica el sentido global, la estructura, la información relevante en función de las necesidades comunicativas y la intención del emisor en textos orales y multimodales. 2.2. Valora la forma y el contenido de textos orales y multimodales, evaluando su calidad, fiabilidad e idoneidad del canal utilizado, así como la eficacia de los procedimientos comunicativos empleados.
		CCL1, CCL3, CCL5 CP2 STEM4 CD1 CPSAA4 CC2	3	3.1. Realizar exposiciones y argumentaciones orales formales con diferente grado de planificación, ajustándose a las convenciones propias de cada género discursivo y con fluidez, rigor, coherencia, cohesión y el registro adecuado, en diferentes soportes y utilizando de manera eficaz recursos verbales y no verbales. 3.2. Participar de manera activa y adecuada en interacciones orales (formales e informales) y en el trabajo en equipo con actitudes de escucha activa y estrategias de cooperación conversacional y cortesía lingüística.
		CCL2, CCL3, CCL5 CP2 STEM4 CD1 CPSAA4 CC3	4	4.1. Identificar el sentido global, la estructura, la información relevante y la intención del emisor de textos escritos y multimodales especializados, con especial atención a textos académicos y de los medios de comunicación, realizando las inferencias necesarias y con diferentes propósitos de lectura. 4.2. Valorar la forma y el contenido de textos evaluando su calidad, la fiabilidad e idoneidad del canal utilizado, así como la eficacia de los procedimientos comunicativos empleados.
		CCL1, CCL3, CCL5 CD2, CD3 CPSAA5 CC2	5	5.1. Elaborar textos académicos coherentes, cohesionados y con el registro adecuado sobre temas curriculares o de interés social y cultural, precedidos de un proceso de planificación que atienda a la situación comunicativa, destinatario, propósito y canal y de redacción y revisión de borradores de manera individual o entre iguales, o mediante otros instrumentos de consulta. 5.2. Incorporar procedimientos para enriquecer los textos, atendiendo a aspectos discursivos, lingüísticos y de estilo, con precisión léxica y corrección ortográfica y gramatical.
		CCL3 CD1, CD2, CD3 CPSAA4 CC2 CE3	6	6.1. Elaborar trabajos de investigación de manera autónoma, en diferentes soportes, sobre temas curriculares de interés cultural que impliquen localizar, seleccionar y contrastar información procedente de diferentes fuentes; calibrar su fiabilidad y 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 y respetuoso con la propiedad intelectual.

c) Conectores, marcadores discursivos y otros procedimientos léxico-semánticos y gramaticales de cohesión textual BLOQUE 4 4.2. La lengua como sistema interconectado con diferentes niveles y dimensiones			6.2. Evaluar la veracidad de noticias e informaciones, con especial atención a las redes sociales y otros entornos digitales, siguiendo pautas de análisis, contraste y verificación, haciendo uso de las herramientas adecuadas y manteniendo una actitud crítica frente a los posibles sesgos de la información.
	CCL1, CCL2 CP2 STEM2 CPSAA5	9	9.1. Revisar los propios textos y hacer propuestas de mejora argumentando los cambios a partir de la reflexión metalingüística e interlingüística y utilizando un metalenguaje específico, e identificar y subsanar problemas de comprensión lectora utilizando los conocimientos explícitos sobre la lengua y su uso. 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 un metalenguaje específico. 9.3. Elaborar y presentar los resultados de pequeños proyectos de investigación sobre aspectos relevantes del funcionamiento de la lengua, formulando hipótesis y estableciendo generalizaciones, utilizando los conceptos y la terminología lingüística adecuada y consultando de manera autónoma diccionarios, manuales y gramáticas.
	CCL1, CCL5, CD3, CPSAA3 CC1, CC2, CC3	10	10.1. Identificar y desterrar los usos discriminatorios de la lengua, los abusos de poder a través de la palabra y los usos manipuladores del lenguaje a partir de la reflexión y el análisis de los elementos lingüísticos, textuales y discursivos utilizados, así como de los elementos no verbales que rigen la comunicación entre las personas. 10.2. Utilizar estrategias para la resolución dialogada de los conflictos y la búsqueda de consensos tanto en el ámbito personal como educativo y social.

Fuente: elaboración propia con información extraída del Decreto 73/2022.

2.5. Metodología

La metodología de esta Programación Didáctica se fundamenta en un enfoque activo, competencial y práctico, en consonancia con los principios de la LOMLOE. El objetivo es conseguir un aprendizaje significativo y funcional basado en la comprensión profunda de la lengua y sus usos, por lo que se apuesta por una metodología que promueva la reflexión, el pensamiento crítico, la autonomía progresiva y la aplicación práctica de aprendizajes.

A lo largo del curso, la práctica docente será variada y flexible, combinando distintos enfoques metodológicos en función de los objetivos, los contenidos y las características del grupo. Es importante señalar que el punto de partida es, en todo caso, el conocimiento previo

de los alumnos, de tal manera que los contenidos nuevos puedan conectarse con los saberes anteriores de los estudiantes. De entre las distintas posibles metodologías a aplicar, destacan las siguientes:

- Aprendizaje Cooperativo (AC): se implementará tanto en actividades en el aula a través de técnicas informales, como en proyectos y situaciones de aprendizaje mediante la asignación de roles definidos en los grupos de trabajo. Se favorece así la interdependencia positiva, la responsabilidad individual y grupal, la construcción cooperativa del conocimiento y la mejora de habilidades comunicativas y sociales.
- Aprendizaje basado en proyectos (ABP): esta metodología será la base de diversas unidades didácticas en las que, a través de proyectos contextualizados, el alumnado tendrá la oportunidad de poner los conocimientos lingüísticos y literarios al servicio de la resolución de problemas y situaciones reales. De esta forma, se potencia la integración de saberes y el trabajo interdisciplinar, contribuyendo al desarrollo de todas las competencias clave.
- Gamificación y dinámicas motivadoras: empleadas de forma puntual para reforzar contenidos, estas dinámicas contribuyen a la motivación, la participación de retos, al tiempo que contribuye a generar un clima de aula más dinámico y estimulante.
- Metodología expositivo-participativa o exposición magistral: aunque es una técnica tradicional, esta metodología conserva un valor didáctico fundamental cuando se integra de manera breve, estructurada y significativa junto con metodologías más innovadoras. Por tanto, se hace uso de ella para la presentación, explicación o sistematización de aquellos contenidos que requieran de guía docente y estructuración conceptual.

Todos estos enfoques se aplican de forma complementaria, evitando planteamientos rígidos y adaptando la metodología a las necesidades reales del aula. El papel del docente se ajustará a las necesidades metodológicas de cada situación.

Asimismo, la organización del alumnado también será flexible y variada, combinando el trabajo individual con diferentes opciones de agrupamiento en función de las características de las actividades y de los objetivos didácticos. Así, se recurre al trabajo por parejas para los ejercicios cooperativos en el aula y al trabajo en grupos medianos para los proyectos

cooperativos, tareas de investigación, debates o pequeños. El trabajo en gran grupo se limitará a aquellas actividades que supongan una mayor carga de trabajo, tales como exposiciones, debates dirigidos o actividades de carácter colectivo. Se cuidará que los grupos sean heterogéneos, de manera que se fomente la cooperación entre alumnos de distintos niveles y ritmos de aprendizaje y que se dé oportunidad para la ayuda mutua y el aprendizaje entre iguales.

Además, se implementa el uso de tecnologías de la información y comunicación (TIC) de manera constante a lo largo de todo el curso. Su presencia en esta asignatura es especialmente relevante, ya que buena parte de los discursos de la vida diaria de los estudiantes circulan actualmente en entornos digitales, por lo que su inclusión en la metodología responde tanto a una necesidad motivacional o innovativa como a una exigencia formativa actual. Las herramientas TIC cumplen una doble finalidad: por un lado, sirven de apoyo y enriquecimiento en las explicaciones magistrales gracias al uso de presentaciones, infografías o productos multimedia sobre los contenidos explicados, y, por otro lado, contribuirán al desarrollo de la competencia digital de los estudiantes mediante su implementación en actividades, trabajos y situaciones de aprendizaje.

De acuerdo con esto, la situación de aprendizaje *Más allá de las palabras* se plantea desde una perspectiva metodológica activa que combina el Aprendizaje Basado en Proyectos, el aprendizaje cooperativo y la cognición situada, lo que permite maximizar los beneficios de cada metodología y facilitar una comprensión profunda, funcional y situada de la lengua. A través del ABP y de la cognición situada, se abordan múltiples contenidos de manera integrada en una tarea transversal que hace uso de materiales reales y contextualizados. Esto tiene un doble objetivo. Por un lado, se interconectan los distintos conocimientos lingüísticos, facilitando la comprensión de la lengua como un mecanismo complejo compuesto de diferentes niveles y dimensiones que sirve a un objetivo comunicativo. Por otro lado, los contenidos académicos se relacionan directamente con el uso real de la lengua mediante su aplicación a textos procedentes de contextos cotidianos para los estudiantes. En combinación con esto, el uso del AC a través de grupos de trabajo cooperativos permite la construcción cooperativa del aprendizaje y fomenta la motivación y el desarrollo de habilidades sociales y comunicativas, al tiempo que aprovecha las interacciones sociales para cubrir dificultades y hacer uso de las diversas fortalezas y talentos de los alumnos. Esta combinación metodológica

permite, por tanto, la comprensión profunda de los contenidos curriculares y de su aplicación práctica, asegurando así el aprendizaje significativo y funcional.

Por otro lado, esta situación de aprendizaje permite ajustar la enseñanza a las nuevas necesidades educativas del siglo XXI. La integración de las TIC tanto para el acceso a los materiales de análisis como para la producción de los productos finales permite el desarrollo de competencias tecnológicas, mientras que el trabajo con textos multimodales, provenientes de distintas fuentes y plataformas (periódicos y revistas digitales, noticias publicadas en plataformas sociales, reportajes realizados por creadores de contenido periodístico, etc.), favorece el desarrollo de una mirada crítica hacia los discursos que circulan en los medios de comunicación y sociales actuales, lo que resulta clave en la sociedad actual. De esta manera, esta propuesta tiene en consideración el perfil de los estudiantes del siglo XXI y su futuro como ciudadanos de una sociedad gaseosa (Rayo, 2017), proporcionándoles herramientas y conocimientos clave para navegar un mundo en constante cambio.

El papel del alumnado en esta situación de aprendizaje será central, activo y cooperativo, con los estudiantes como principales protagonistas. Los alumnos participarán activamente en todas las etapas de la situación de aprendizaje, convirtiéndose así en agentes protagonistas de su propio aprendizaje. El papel del docente, por otro lado, será el de guía, mediador y acompañante del proceso. Le corresponderá comprobar la idoneidad de los textos a trabajar, facilitar la organización de los grupos y la estructuración de tareas, ofrecer andamiajes y guías para los análisis, orientar la reflexión y proporcionar una retroalimentación constante que permita el avance del alumnado. De este modo, se garantiza un equilibrio entre exigencia académica, autonomía del alumnado y acompañamiento pedagógico.

2.6. Organización de los espacios de aprendizaje

El uso estratégico de los espacios de aprendizaje, en conjunción con la integración de herramientas digitales y metodologías innovadoras, permitirá optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de acuerdo con las directrices de la legislación vigente y con los principios pedagógicos que rigen esta programación. A lo largo del curso, se utilizarán distintos espacios según la naturaleza de la actividad. El centro funciona con una distribución de aulas por materia, por lo que se destina cierto número de aulas a cada asignatura, incluyendo

algunas aulas mixtas, y tanto los docentes como el alumnado se mueven de una clase a otra. Por tanto, la mayoría de clases se llevarán a cabo en las aulas destinadas a la asignatura o, en su defecto, en alguna de las aulas mixtas adyacentes. Se fomentará la movilidad dentro del aula para facilitar el trabajo cooperativo, aunque cuando no se trabaje en grupos se evitará la reorganización del mobiliario debido a la falta de un aula fija. Durante los trabajos en grupo, se podrá reorganizar la disposición de mesas y sillas para facilitar el trabajo conjunto, cuidando siempre de volver a organizarlas al finalizar cada sesión. Excepcionalmente, se hará uso de otros espacios como la biblioteca o el salón de actos para tareas de investigación, debates o exposiciones en grupo. Además, también podrá utilizarse alguna de las aulas TIC si no se cuenta con los suficientes dispositivos digitales para trabajar en el aula, lo que facilitará el acceso a recursos, la búsqueda de información o la producción multimodal.

Durante la situación de aprendizaje, el espacio principal de trabajo será el aula ordinaria. A excepción de la primera sesión, se modificará la disposición de mesas y sillas para facilitar el trabajo en grupos. Excepcionalmente, si algún día no se pudiera acceder a los recursos digitales necesarios para trabajar en el aula, esa sesión se llevaría a cabo en una de las aulas TIC.

2.7. Distribución del tiempo

La presente programación didáctica abarca la totalidad de un curso escolar, ajustándose al calendario establecido por la Comunidad Autónoma de Cantabria para Bachillerato.

De acuerdo con lo estipulado por la Comunidad Autónoma de Cantabria a través del Anexo IV del Decreto 73/2022, de 27 de julio, la asignatura de Lengua Castellana y Literatura I cuenta con un total de 210 horas lectivas, correspondientes a cuatro horas semanales. En base a esto, la distribución temporal de las unidades, proyectos y situaciones de aprendizaje se realiza atendiendo a la progresión lógica de los aprendizajes, la complejidad de los contenidos y su interconexión, así como a los periodos no lectivos repartidos a lo largo del calendario. Por tanto, se busca una organización flexible de las unidades didácticas, de tal manera que se priorice la conexión entre contenidos lingüísticos, pragmáticos y literarios. Se prevé una programación distribuida en nueve unidades didácticas, repartidas en tres

evaluaciones y flexibles tanto para la adaptación al ritmo real del grupo como para actividades de refuerzo, ampliación y evaluación.

Tabla 6. Cronograma de la Programación Didáctica.

Septiembre						
Lu	Ma	Mi	Ju	Vi	Sá	Do
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30					

Octubre 2025						
Lu	Ma	Mi	Ju	Vi	Sá	Do
		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30	31		

Noviembre 2025						
Lu	Ma	Mi	Ju	Vi	Sá	Do
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30

Diciembre 2025						
Lu	Ma	Mi	Ju	Vi	Sá	Do
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30	31				

Enero						
Lu	Ma	Mi	Ju	Vi	Sá	Do
			1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30	31	

Febrero						
Lu	Ma	Mi	Ju	Vi	Sá	Do
						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	

Marzo						
Lu	Ma	Mi	Ju	Vi	Sá	Do
						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29
30	31					

Abril						
Lu	Ma	Mi	Ju	Vi	Sá	Do
		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30			

Mayo						
Lu	Ma	Mi	Ju	Vi	Sá	Do
				1	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	31

Junio						
Lu	Ma	Mi	Ju	Vi	Sá	Do
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30					

Leyenda de la Programación Didáctica

 Inicio / Fin de curso	 U6. Frases cooperativas
 No lectivo	 U7. El renacimiento del saber
 U1. Una lengua, muchas voces	 U8. Relojería lingüística
 U2. Las piezas del lenguaje	 U9. El lenguaje de las ideas
 U3. El engranaje de la oración.	 Situación de aprendizaje <i>Más allá de las palabras</i>
 U4. Entre castillos y cantares.	 U10. Luces y sombras
 U5. Ideas en orden	

Fuente: elaboración propia

Cada una de las unidades didácticas incluye una situación de aprendizaje que, de acuerdo con el enfoque pragmático que rige la programación, permite contextualizar los contenidos y conectarlos con los usos reales de la lengua, favoreciendo así el aprendizaje significativo.

El primer trimestre abarca cuatro unidades. En la unidad 1 (“Una lengua, muchas voces”) se verán los contenidos sobre las variaciones de la lengua y sus hablantes y se realizará la situación de aprendizaje *Quiénes somos por cómo hablamos*, en la que los estudiantes recopilarán ejemplos cotidianos de vocablos o usos lingüísticos particulares de su entorno (tanto propio como de familiares, amigos cercanos, etc.) para llevar a cabo una mesa redonda en la que cada alumno exponga y explique sus ejemplos. La unidad 2 (“Las piezas del lenguaje”) aborda los contenidos de morfología, repasando lo estudiado en cursos anteriores e introduciendo con especial atención la estilística verbal. En la situación de aprendizaje *Palabras para crear realidades*, se hará una recopilación de neologismos para después analizar sus mecanismos morfológicos y sus implicaciones, elaborándose un glosario crítico comentado de palabras y expresiones actuales. En la unidad 3 (“El engranaje de la oración”) se repasará el análisis sintáctico de la oración simple. A esta unidad corresponde la situación de aprendizaje *Laboratorio de frases*, en la que se modificarán una serie de oraciones para alterar su significado, ritmo o intención, justificando lingüísticamente los cambios. Por último, el trimestre finaliza con la unidad 4, “Entre castillos y cantares”, en la que se aborda la literatura medieval. En su situación de aprendizaje, *Crónicas de una época*, los alumnos reelaborarán uno de los cuentos vistos en la unidad desde diferentes perspectivas.

Los contenidos del segundo trimestre se inician antes de las vacaciones de Navidad con el estudio de los elementos pragmáticos al inicio de la unidad 5, “Ideas en orden”. Esta unidad combina propiedades del lenguaje y el estudio de la tipología expositiva, y a lo largo de toda la unidad se realiza la situación de aprendizaje *Academia de creadores*. En ella, los alumnos se convertirán en *influencers* y elaborarán videos cortos a partir de información proporcionada por el docente sobre las características de los *reels* de divulgación científica. Se continuará con la unidad 6 (“Frases cooperativas”), en la que se estudiará el análisis sintáctico de las oraciones yuxtapuestas y coordinadas. Para la situación de aprendizaje de esta unidad, *Oraciones de la vida*, se retomarán y ampliarán las muestras de la primera situación de aprendizaje para luego analizarlas. Se cierra el semestre con la unidad 7 (“El renacimiento del saber”), en la que se estudia la literatura renacentista y se lleva a cabo la situación de aprendizaje *El Quijote entre nosotros*, en la que se investiga la influencia y pervivencia del Quijote en la cultura popular a través de frases hechas y refranes, traducciones, recreaciones literarias y pictóricas, series, películas, juegos y otras manifestaciones culturales.

El último trimestre se abre con la unidad 8, “Relojería lingüística”, en la que se estudia el análisis sintáctico de oraciones subordinadas. La situación de aprendizaje de esta unidad, *Titulares para reír y para llorar*, analiza una serie de titulares periodísticos ambiguos que dan lugar a resultados humorísticos, explicándose por qué se da la ambigüedad y proponiendo opciones de corrección. La unidad 9, “El lenguaje de las ideas”, continúa el estudio de los contenidos pragmáticos y abarca la tipología argumentativa. Su situación de aprendizaje es la que se desarrollará a continuación. Finaliza el trimestre con el estudio de la literatura del Barroco en la unidad 10, “Luces y sombras”, que concluye con la situación de aprendizaje *Rivalidades entre genios* en la que se comentan algunas de las obras literarias mediante las cuales mostraron su rivalidad los autores del Siglo de Oro español.

Como se ha visto, la situación de aprendizaje *Más allá de las palabras* pertenece a la unidad 9, por lo que se da a mediados de la tercera evaluación. En ella, los estudiantes elaborarán una sección del periódico del centro en la que concienciarán a los lectores sobre la manera en la que nos exponemos a discursos y mensajes con diferentes cargas ideológicas en las redes sociales. Para ello, los alumnos se repartirán en seis grupos cooperativos heterogéneos y seleccionará un texto periodístico-divulgativo obtenido de una red social. Estos textos se analizarán atendiendo al contenido de los textos, su intencionalidad, el público

al que van dirigidos y la forma en la que todo ello se manifiesta en el texto a nivel lingüístico y discursivo. Posteriormente, cada grupo elaborará un comentario de texto en el que expongan los resultados de sus análisis y, con ellos, se elaborará y maquetará el producto final (la sección del periódico), que será enviado para su publicación en el periódico del centro.

Aunque esta situación de aprendizaje se contextualiza dentro de una unidad específica, actúa como unificador de todos los contenidos de Lengua vistos previamente, interconectándolos de forma comprensible y práctica a través del análisis y comentario de textos reales. Se le dedicarán las dos últimas semanas de la unidad 9, ocupando por tanto un total de 8 sesiones de 50 minutos cada una.

Tabla 7. Cronograma de la situación de aprendizaje *Más allá de las palabras*

SITUACIÓN DE APRENDIZAJE MÁS ALLÁ DE LAS PALABRAS			
SEMANA 1			
Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4
Presentación de la situación de aprendizaje Activación de conocimientos Formación de grupos	Búsqueda y selección de textos. Inicio de la fase de análisis	Fase de análisis Inicio de maquetación del producto final	Fin de la fase de análisis Maquetación del producto final Evaluación de análisis
SEMANA 2			
Sesión 5	Sesión 6	Sesión 7	Sesión 8
<i>Feedback</i> del análisis Inicio de redacción del comentario de texto	Fin de redacción del comentario de texto Evaluación del comentario de texto	<i>Feedback</i> y corrección del comentario de texto Fin de maquetación	Producto final a imprenta Cierre reflexivo Autoevaluación y coevaluación

Fuente: elaboración propia

2.8. Selección y organización de los recursos y materiales

A lo largo del curso, se cuenta con múltiples recursos para llevar a cabo la enseñanza-aprendizaje de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura. En lo que respecta a recursos materiales, las aulas de Lengua están dotadas de ordenador del profesor, pizarra, proyectos,

altavoces, pizarra digital y conexión a Internet. Estas aulas también cuentan con diccionarios y libros de consulta. Todas las aulas, tanto las destinadas a la materia como las mixtas, están equipadas con mesas y sillas modulares que permiten la reorganización rápida del espacio. Además, el centro dispone de un carrito de ordenadores portátiles y con otro de tabletas digitales, ambos a disposición para su uso en el aula previa reserva por el docente. Los recursos humanos incluyen a otros docentes del departamento de Lengua Castellana y Literatura, que participan en la codocencia de algunas clases, y al departamento de Orientación, que puede ofrecer apoyo si fuera necesario. En cuanto a recursos espaciales, además de las aulas en las que se imparte la materia de manera habitual, se prevé el aprovechamiento de la biblioteca, el salón de actos y las aulas TIC.

Esta situación de aprendizaje prevé el uso de los recursos materiales del aula (ordenador del profesor, pizarra digital, altavoces y conexión a Internet) para la introducción del proyecto y para la presentación de explicaciones y ejemplos a lo largo de las diversas sesiones. También se utilizará la pizarra digital para facilitar la gestión del tiempo y proporcionar acceso multimodal a instrucciones, plantillas de trabajo y otros materiales de apoyo, proporcionando estos tanto impresos como en formato digital. Durante la mayor parte de las sesiones, los alumnos utilizarán los portátiles del carrito de portátiles para realizar las distintas partes del trabajo, asignándose dos portátiles a cada grupo para que se trabaje en parejas.

Se contempla también el uso habitual de recursos TIC a lo largo de toda la situación de aprendizaje. El docente podrá utilizar diversos recursos para llevar a cabo las presentaciones, como *PowerPoint* o *Genially*. La pantalla digital y sus distintos recursos se gestionarán mediante la aplicación TIC [Gynzy](#). Las comunicaciones con los alumnos y el envío de material de apoyo o ampliación se realizarán a través de *Teams*. Por su familiaridad con esta plataforma, los alumnos también la usarán para realizar los portafolios en los que guardarán el progreso diario y los distintos materiales digitales de los que hagan uso, entre los que se incluirán los textos seleccionados con los que se trabajará. Los análisis y comentarios de texto se elaborarán en documentos de Microsoft Word.

2.9. Atención a la diversidad

De acuerdo con el artículo 25 del Real Decreto 243/2022, la [atención a la diversidad](#) (ver pág. 13) es un principio fundamental de la práctica educativa y una condición indispensable para garantizar una educación equitativa, inclusiva y ajustada a las necesidades reales del alumnado. Por tanto, las medidas de atención a la diversidad atienden a todo el alumnado (no solo a aquellos estudiantes con dificultades específicas) con la intención de que todos puedan alcanzar sus objetivos educativos.

La atención a la diversidad es un elemento clave de la programación de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura I. Se llevará a cabo a lo largo de todo el curso escolar a través de diferentes formas. La primera aplicación de atención a la diversidad debe realizarse desde un enfoque metodológico preventivo mediante el seguimiento de las medidas DUA. Esto implica hacer uso de distintas estrategias metodológicas, formas de trabajo y actividades y usar múltiples tipos de apoyos visuales y multimodales. El objetivo es responder a las necesidades específicas ya identificadas tanto individuales como grupales y anticiparse a las nuevas dificultades que puedan surgir. Asimismo, la detección temprana de dificultades gracias al seguimiento continuo del alumnado permitirá la atención personalizada y la aplicación de medidas de refuerzo dentro del aula tan pronto como se detecten carencias o necesidades significativas en la adquisición de los aprendizajes.

En segundo lugar, se ofrecerá actividades de refuerzo, ampliación o profundización en función de las necesidades de cada estudiante. El carácter continuo y formativo de la evaluación permitirá llevar a cabo un seguimiento gracias al cual, en caso de identificarse necesidades de refuerzo, podrán aplicarse adaptaciones metodológicas no significativas y proporcionar actividades de refuerzo ordinario. Estas podrán incluir la adaptación del formato de algunas tareas, la fragmentación de pruebas, la diversificación de evidencias de aprendizaje, el acompañamiento en la planificación y gestión del trabajo o la priorización de determinados procedimientos de evaluación.

La situación de aprendizaje aquí propuesta se diseña desde una perspectiva inclusiva y adaptada al grupo de 1º C de Bachillerato, al que va destinada. De acuerdo con el enfoque DUA, se ofrecen múltiples formas de representación de la información, combinando explicaciones orales, esquemas visuales, ejemplos y modelos, plantillas y guías de trabajo,

todo ello de manera multimodal. Asimismo, aunque la producción final será igual para todo el grupo, se favorecerán múltiples formas de implicación al permitir que los alumnos seleccionen textos para análisis de acuerdo con sus intereses e inquietudes, si bien el docente comprobará la adecuación de los mismos. Se busca así reforzar la motivación intrínseca del alumnado y aprovechar las fortalezas individuales y del grupo. Añadido a esto, la flexibilidad metodológica permitirá atender mejor a las diferencias individuales sin renunciar a los objetivos comunes de la situación de aprendizaje.

En el grupo objetivo de esta programación, es necesario prestar atención específica a la alumna A, que presenta un perfil de doble excepcionalidad (TDAH inatento y altas capacidades). Esta alumna presenta un nivel de comprensión elevado, gran rapidez para captar conceptos, especial facilidad para establecer relaciones complejas entre ideas y una notable sensibilidad hacia la literatura. Sin embargo, también tiene dificultades a la hora de mantener la atención, gestionar el trabajo continuado y realizar y entregar tareas. También presenta una importante disfunción ejecutiva y suele cometer errores por despiste. Estas dificultades se acusan de forma particular en contextos menos motivadores para ella o durante explicaciones prolongadas.

Aunque no se contemplan adaptaciones curriculares significativas, es necesario aplicar medidas ordinarias de apoyo y enriquecimiento para ajustar la atención educativa a su perfil. El trabajo en grupo es clave para esta alumna, ya que la presencia de sus compañeros facilitará su concentración y disminuirá su disfunción ejecutiva mediante lo que se conoce como *body doubling* (Born, 2024). Se situará a la alumna en un grupo en el que pueda participar adecuadamente y en el que haya al menos una persona que, por su carácter y forma de trabajo, pueda reconducir la atención del grupo hacia la tarea en caso de distracción. Asimismo, se asegurará que la alumna tenga un papel activo en el trabajo y el docente realizará un seguimiento regular (aunque discreto) del rendimiento de la alumna con el objetivo de prevenir problemas por inatención o desinterés. Asimismo, se le proporcionarán materiales (guías, modelos, etc.) con instrucciones claras y concisas y con tablas de comprobación para facilitar la gestión de la tarea y se proyectará un cronómetro gráfico en la pantalla digital que facilite la visualización y gestión del tiempo de trabajo. Para atender a sus altas capacidades, se le ofrecerán opciones de ampliación, profundización o conexión

interdisciplinar, especialmente en aquellas tareas en las que pueda desplegar su potencial analítico, interpretativo o creativo.

2.10. Evaluación

De acuerdo con los principios de esta programación y de lo establecido en el Decreto 73/2022, de 27 de julio, por el que se establece el currículo de Educación Secundaria Obligatoria y de Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria, la [evaluación](#) (ver p. 10) del proceso de aprendizaje del alumnado será continua, formativa e integradora. Por tanto, se integrará calificación con un seguimiento constante de los alumnos que permita identificar dificultades en el proceso de enseñanza/aprendizaje, reajustar la práctica docente y favorecer la participación del estudiante en su propio proceso de aprendizaje. Se asegura un aprendizaje competencial, contextualizado y significativo.

La evaluación comenzará al inicio del curso mediante una evaluación inicial consistente en una serie de actividades o cuestionarios destinados a conocer la situación de partida de los estudiantes. Los resultados obtenidos servirán como punto de referencia para la planificación docente, permitiendo así ajustar la enseñanza al grupo y asegurando una atención educativa personalizada e inclusiva. A lo largo del curso, la evaluación se llevará a cabo a través de diferentes actividades evaluables tanto individuales como grupales, e incluirán pruebas escritas, actividades de análisis lingüístico, comentarios de texto, producciones escritas, exposiciones orales o presentaciones multimodales, debates y trabajos de investigación. En todo caso, se procurará que el alumnado conozca los objetivos de cada tarea, los criterios de evaluación y las expectativas de desempeño, de manera que se facilite la adecuada canalización del esfuerzo y se permita la autorregulación de los estudiantes.

Para obtener información sobre el progreso del alumnado a través estas actividades evaluables, se aplicarán diferentes procedimientos de evaluación. Estos incluirán la observación sistemática del trabajo diario en el aula, la revisión de tareas, la valoración de las producciones del alumnado, la participación en actividades individuales y cooperativas y, cuando proceda, la realización de pruebas específicas para comprobar el grado de comprensión y dominio de los contenidos trabajados. Para asegurar una evaluación completa,

se tendrá en cuenta tanto los productos y producciones finales como los procesos seguidos para alcanzarlos.

Los instrumentos de evaluación con los que se registrará y evaluará de forma objetiva y sistemática la información resultante podrán ser rúbricas de evaluación, listas de cotejo, escalas de valoración, pruebas escritas, portafolios y registros en el cuaderno del profesor. La elección de un instrumento u otro dependerá de la naturaleza del aprendizaje a valorar y de la actividad mediante la cual se evalúe.

Para asegurar el carácter formativo de la evaluación, se incluirán distintos procesos de autoevaluación y coevaluación, especialmente en tareas de producción oral o escrita, en trabajos cooperativos y en actividades de revisión textual. Esto se facilitará mediante el uso de plantillas de autoevaluación y coevaluación que fomenten la autorregulación y la reflexión, para que el alumno tenga un papel activo en el proceso evaluativo. Asimismo, la evaluación del alumnado irá acompañada de una evaluación docente y de la programación didáctica, con el fin de revisar la adecuación del proceso de enseñanza-aprendizaje, de los materiales y actividades para ello, de la temporalización prevista y del grado de consecución de los objetivos iniciales. Esto es indispensable para garantizar una enseñanza ajustada y en constante mejora.

De cara a la situación de aprendizaje *Más allá de las palabras*, la evaluación será continua, formativa y quedará plenamente integrada. Puesto que la situación se da a mediados del tercer trimestre y repasa los contenidos lingüísticos vistos a lo largo del curso, la evaluación diagnóstica inicial se realiza de forma muy breve mediante registro anecdótico a lo largo de la primera sesión. Esta evaluación inicial también incluirá la selección de textos por parte de los alumnos, teniendo en cuenta la adecuación de los mismos para la tarea de análisis. La evaluación continua se realizará a lo largo de todas las sesiones de la situación de aprendizaje. Para ello, se recogerá información a diario a través de la observación del aula, del trabajo de los grupos y del desempeño individual del alumnado, recogiendo las evidencias mediante anotaciones en el cuaderno del profesor, guías de observación y listas para el control de la participación en las actividades. Asimismo, se hará un seguimiento continuo de los portafolios digitales de los grupos. Esta evaluación continua está plenamente integrada en la situación de aprendizaje, lo que permitirá que el docente la utilice para acompañar y guiar a los alumnos a lo largo de todo el proceso de trabajo, proporcionando la retroalimentación

necesaria para el correcto desarrollo de la situación de aprendizaje. Además, tras la cuarta sesión se hará una evaluación de los análisis de cada grupo, lo que permitirá hacer un examen más exhaustivo del progreso de los alumnos y proporcionar un *feedback* más detallado. Tras la sexta sesión, se llevará a cabo la evaluación del producto final de cada grupo (esto es, los comentarios de texto), que complementará la evaluación continua. Esta combinación de ambas evaluaciones se materializará en la evaluación final integrada, realizada mediante rúbrica de evaluación (ver [anexo 1](#)), dividirá la nota, correspondiendo el 70% de esta a la evaluación grupal del comentario de texto y el otro 30%, al desempeño individual.

Asimismo, se incluirá al alumnado en el proceso de evaluación a través de la autoevaluación y la coevaluación. Esta última estará presente en dos momentos de la situación de aprendizaje: en la sesión 7, en la que la coevaluación será entre grupos cooperativos y tendrá un carácter plenamente formativo, y en la última sesión de la situación de aprendizaje, en la que se centrará en la coevaluación dentro de cada grupo. En esta última sesión también se llevará a cabo la autoevaluación. La coevaluación y autoevaluación de la última sesión se realizarán a través de cuestionarios de evaluación [ver anexos [2 \(cuestionario de coevaluación\)](#) y [3 \(cuestionario de autoevaluación\)](#)].

2.11. Situación de aprendizaje/ unidad de trabajo

A lo largo de la sesión de aprendizaje Antes de desarrollar las sesiones de esta situación de aprendizaje, conviene tener en cuenta una serie de cuestiones que se aplican de manera general a lo largo de las sesiones.

En primer lugar, esta situación de aprendizaje reparte a los alumnos en grupos cooperativos heterogéneos. Estos grupos son diseñados de antemano por el docente tras llevar a cabo análisis detallado del perfil de los estudiantes, con el objetivo de aprovechar al máximo las diversas fortalezas y talentos del grupo y cuidando en todo momento la adecuada complementación de los distintos ritmos y estilos de aprendizaje.

Toda la situación de aprendizaje se llevará a cabo en las aulas asignadas a la asignatura, y, a excepción de la primera y última sesión, todas las sesiones comenzarán y finalizarán de la misma manera. A medida que entran al aula, los alumnos recolocan el mobiliario y se organizan en sus respectivos grupos, y los alumnos designados reparten el material necesario (en la mayoría de ocasiones, dicho material son los portátiles del carrito de portátiles del centro). Mientras los alumnos se sitúan, el docente preparará los recursos digitales necesarios y proyectará en la pizarra digital el plan del día. Una vez se inicia la sesión, el docente recordará de forma muy breve lo que se hizo en la sesión previa y repasará rápidamente el plan del día con el alumnado, tras lo cual se iniciará cada una de las sesiones de trabajo. Al final de cada sesión, los alumnos se encargarán de recolocar el mobiliario antes de salir del aula, al mismo tiempo que los encargados de los materiales en los distintos grupos devuelven los portátiles al carrito de portátiles.

Como se ha hecho a lo largo del año, tras cada sesión el docente ofrecerá materiales de repaso de conocimientos, ampliación y diversificación DUA, compartiéndolos con el grupo-clase a través de *Teams*. Esto podrá incluir también un breve comentario o sugerencias de mejora, todo ello con el fin de apoyar al alumnado a lo largo de la situación de aprendizaje. Se cuidará que el material aportado sea conciso, fácil de comprender y multimodal, pudiendo incluir videos cortos, infografías, esquemas, curiosidades, etc.

A continuación, se detallan cada una de las sesiones que componen la situación de aprendizaje *Más allá de las palabras*.

Tabla 8. Sesión 1 de la situación de aprendizaje

SESIÓN 1. NADA ES INOCENTE: LEER ENTRE LÍNEAS		Temporalización: sesión de 50 minutos	
Objetivos didácticos	Contenidos	CC	CE y Crits. eval.
- Presentar la situación de aprendizaje, comprendiendo su propósito, fases y producto final a elaborar. - Activar motivación y conocimientos previos. - Identificar la idea de intencionalidad en los discursos. - Fomentar una actitud crítica y reflexiva ante los textos escritos. - Organizar los grupos de trabajo.	- El texto o discurso. - La noticia. - Intención comunicativa y funciones del lenguaje. - Propiedades textuales. - Morfología y semántica.	CCL1, CCL2, CCL5 STEM2 CPSAA4 CC3	<u>CE 1:</u> 1.1 <u>CE 2:</u> 2.1 <u>CE 3:</u> 4.1 <u>CE 4:</u> 5.2
Descripción de las actividades			
Esta primera sesión de la situación de aprendizaje se centra en presentar la actividad a los alumnos, activando al mismo tiempo lo conocimientos previos necesarios, y organizar la disposición en grupos y el trabajo a realizar durante las siguientes sesiones. La sesión se iniciará con la presentación de la situación de aprendizaje. Tras una primera introducción general, se realizará una actividad de apertura consistente en un debate sobre la pregunta: “¿Creéis que somos conscientes sobre la forma en la que los textos modifican nuestras ideas?”. Con esta actividad se busca presentar el problema a resolver mediante el producto final y evaluar el punto de partida de los alumnos, así como activar la motivación y los conocimientos previos del alumnado. Temporalización: 5 minutos. Tras este debate, se realizará una demostración práctica del problema. Para ello, se proyectará y leerán un texto periodístico sobre una noticia. Tras sondear las consideraciones de los alumnos, se proyectará otro texto con una perspectiva diferente y se comentarán las diferencias. El docente guiará la situación hacia la elaboración de un análisis rápido del texto, visibilizando la interrelación de los distintos niveles lingüísticos con la intencionalidad del autor. A partir de esta demostración, se retomará la presentación de la situación de aprendizaje. Se repartirán los cuadernillos de materiales impresos (que contendrán una breve descripción de cada rol y sus responsabilidades, guías y modelos de trabajo para las distintas fases de la situación de aprendizaje y tablas de comprobación del trabajo individual y grupal) y se explicará el producto final a elaborar y los detalles del proyecto (temporalización, metodología, fases de trabajo y materiales y recursos a utilizar), así como el sistema y los criterios de evaluación. Se apoyarán las explicaciones mediante una presentación digital. Se formarán los grupos cooperativos y se recordará las funciones de cada rol, asegurando que los alumnos comprenden adecuadamente sus funciones y el trabajo a realizar como grupo. La sesión concluirá encargando la tarea para el próximo día: los secretarios de cada grupo deberán crear un portafolios digital siguiendo la guía proporcionada en el cuadernillo, mientras que los demás miembros deberán iniciar la búsqueda de textos para análisis.			
Agrupamiento	Metodología	Recursos	
- Grupo-clase (debate inicial y presentación).	- Aprendizaje Basado en Proyectos. - Aprendizaje Cooperativo. - Cognición situada. - Aprendizaje por descubrimiento guiado.	- Aula equipada con recursos audiovisuales. - Conexión a internet. - Presentación audiovisual del proyecto. - Cuadernillo de materiales impresos. - Versión digital del cuadernillo de materiales.	
Medidas de atención a la diversidad		Instrumentos de evaluación	Procedimientos de evaluación
- Instrucciones detalladas y claras. - Apoyo audiovisual para las explicaciones. - Materiales multimodales (impresos y digitales). - Lectura en voz alta de los textos. Para la alumna A (TDAH inatento + AACC): <u>TDAH:</u> cronómetro visual en pantalla; atención directa para asegurar su participación en las actividades; asignación de un rol activo en el equipo de trabajo. <u>AACC:</u> opciones de profundización.		- Observación directa. - Registro anecdótico. - Rúbrica de observación del trabajo cooperativo.	- Participación en el debate inicial. - Participación en el inicio del trabajo en grupo. - Implicación en la tarea de lectura.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 9. Sesión 2 de la situación de aprendizaje

SESIÓN 2. RADIOGRAFÍA DEL DISCURSO		Temporalización: sesión de 50 minutos	
Objetivos	Contenidos	CC	CE y Crits. eval.
- Trabajar cooperativamente aplicando roles asignados. - Seleccionar textos para analizar. - Iniciarse en el análisis textual y discursivo. - Identificar tema, contexto, tipología y función de lenguaje predominante en los textos.	- El texto o discurso. El tema. - El texto periodístico en las redes sociales. - Tipologías textuales. - Intención comunicativa y funciones del lenguaje. - Propiedades textuales.	CCL1, CCL2, CCL5 STEM2 CD1, CD2 CPSAA4, CPSAA5	<u>CE 3</u> : 3.2 <u>CE 4</u> : 4.1 4.2 <u>CE 6</u> : 6.1 <u>CE 9</u> : 9.2
Descripción de las actividades			
Esta segunda sesión tiene como objetivo iniciar la primera fase de trabajo, lo que supone buscar y seleccionar los textos con los que se trabajará e iniciar el proceso de análisis. Tras comprobar que los alumnos se han repartido en grupos de trabajo y tras la revisión del plan del día, se iniciará la sesión repasando los puntos clave de la sesión anterior, asegurándose de que no hay dudas significativas sobre el plan de trabajo. Tras esto, se pasará a la primera parte de trabajo de esta sesión: la búsqueda y selección de textos para análisis. Para esta primera tarea, el docente proyectará dos textos modelo en la pizarra digital (que se compartieron por <i>Teams</i> con el grupo-clase tras la sesión anterior) y recordará los puntos clave a tener en cuenta para hacer la selección (posibles fuentes del texto, tipologías posibles, longitud mínima, etc.). Asimismo, presentará rápidamente los primeros pasos de la plantilla de análisis con el objetivo de que los grupos puedan iniciar el trabajo a medida que encuentren los textos para analizar. A continuación, se iniciará la fase de trabajo activo, a la que se destinará la mayor parte del resto de la sesión. Durante este tiempo, los alumnos seleccionarán el texto sobre el que trabajarán y, tras obtener el visto bueno del docente, iniciarán el trabajo de análisis. Mientras los alumnos inician el trabajo, el docente observará el funcionamiento del aula y el trabajo de los distintos equipos, solventará las posibles dudas y comprobará la adecuación de los textos seleccionados para análisis. Tras esta comprobación, los grupos podrán iniciar el trabajo de análisis, que comenzará por la identificación del tema, de la tipología del texto y de las funciones lingüísticas predominantes. La sesión finalizará con la recopilación del trabajo realizado en los portafolios de cada grupo y dedicando unos pocos minutos a poner en común los textos elegidos, en los que los portavoces de cada grupo resumirán brevemente sus correspondientes textos e indicarán de dónde se han obtenido.			
Agrupamiento	Metodología	Recursos	
- Grupo-clase (introducción de la sesión) - Grupos cooperativos heterogéneos (actividad principal y cierre de sesión)	- Aprendizaje Basado en Proyectos - Aprendizaje Cooperativo - Cognición situada - Aprendizaje por descubrimiento guiado	- Aula equipada con recursos audiovisuales - Conexión a internet - Cuadernillo de materiales impresos. - Versión digital del cuadernillo de materiales. - Textos para análisis.	
Medidas de atención a la diversidad		Instrumentos de evaluación	Procedimientos de evaluación
- Instrucciones detalladas y claras. - Apoyo audiovisual para las explicaciones. - Materiales multimodales (impresos y digitales). - Visualización del tiempo mediante cronómetro visual. Para la alumna A (TDAH inatento + AACC): TDAH: instrucciones concisas con los detalles importantes resaltados en negrita; Material multimodal con tablas de comprobación adicionales; cronómetro visual en pantalla. AACC: opciones de profundización de análisis.		- Rúbrica de seguimiento del portafolio. - Guía de observación. - Cuaderno del profesor.	- Seguimiento del portafolio. - Observación del trabajo cooperativo. - Registro anecdótico.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 10. Sesión 3 de la situación de aprendizaje

SESIÓN 3. CAZADORES DE INTENCIONES		Temporalización: Sesión de 50 minutos	
Objetivos	Contenidos	CC	CE y Crits. eval.
- Continuar el análisis de los textos, identificando ideas principales, intencionalidad del autor y público destinatario. - Iniciarse en el análisis de recursos lingüísticos. - Iniciar la maquetación del producto final. - Crear un título para la sección de periódico.	- El texto periodístico en las redes sociales. - Elementos del texto. - Estilística de las distintas categorías gramaticales. - Intención comunicativa y funciones del lenguaje. - Estructura y maquetación de una sección de periódico.	CCL1, CCL2, CCL5 STEM2 CD1, CD3, CD4 CPSAA4, CPSAA5 CC1, CC2	CE 3: 3.2 CE 4: 4.1 4.2 CE 6: 6.2 CE 9: 9.2 9.3
Descripción de las actividades			
Esta tercera sesión se dedica a continuar el análisis de los textos y a iniciar el proceso de maquetación de la sección de periódico que constituye el producto final. Tras iniciarse la clase con el repaso del plan del día y la recuperación del trabajo realizado durante la sesión anterior, se abrirá esta tercera sesión con la primera actividad de maquetación del producto final. Para ello, el docente recordará rápidamente los componentes de una sección periodística, activando así los conocimientos previos del alumnado, y proyectará en la pizarra un par de modelos. Tras indicar los elementos a incluir en la sección (título, subtítulo y breve párrafo introductorio), se dedicará unos minutos a realizar una lluvia de ideas para el título de la sección. El docente anotará las distintas opciones y, después de la sesión, las utilizará para crear a una encuesta en <i>Teams</i>, que se compartirá con el grupo-clase. La opción más votada al día siguiente constituirá el título de la sección final. Tras esta actividad, se retomará el trabajo de análisis, que en esta sesión se centrará en la estilística de las diferentes categorías gramaticales. Como actividad de activación, el docente dedicará no más de diez minutos a realizar una pequeña demostración práctica del análisis sobre un texto modelo proyectado en la pizarra digital, al final del cual planteará la pregunta: “¿Por qué el autor ha elegido estas palabras?”. Esta cuestión quedará proyectada junto al ejemplo y ayudará a centrar el análisis en los aspectos morfológicos y semánticos del texto. El resto de la sesión se dedicará al trabajo cooperativo. Mientras los grupos trabajan, el docente observará y registrará el funcionamiento del aula y el trabajo de los grupos, atenderá dudas y ofrecerá apoyo si fuera necesario. Unos minutos antes de finalizar la sesión, el docente indicará el momento de guardar el trabajo del día en los portafolios y se realizará una breve actividad de cierre en la que cada grupo compartirá uno de los resultados de su análisis, lo que permitirá concluir la sesión reforzando la idea de que las elecciones lingüísticas no son neutras.			
Agrupamiento	Metodología	Recursos	
- Grupos cooperativos heterogéneos (actividad principal). - Grupo-clase (creación de título de sección).	- Aprendizaje Basado en Proyectos. - Aprendizaje Cooperativo. - Cognición situada. - Aprendizaje por descubrimiento guiado.	- Aula equipada con recursos audiovisuales. - Carrito de portátiles. - Conexión a internet. - Plantilla de análisis textual multimodal. - Textos para análisis.	
Medidas de atención a la diversidad	Instrumentos de evaluación	Procedimientos de evaluación	
- Ejemplos y pregunta-guía para facilitar la abstracción. - Materiales de apoyo multimodales (impresos y digitales). - Visualización del tiempo mediante cronómetro visual. Para la alumna A (TDAH inatento + AACC): TDAH: instrucciones concisas con los detalles importantes resaltados en negrita; Material multimodal con tablas de comprobación adicionales; cronómetro visual en pantalla. AACC: opciones de profundización de análisis.	- Rúbrica de seguimiento del portafolio. - Guía de observación. - Lista de control de participación. - Cuaderno del profesor.	- Seguimiento del portafolio. - Observación del trabajo cooperativo. - Registro anecdótico. - Análisis de las intervenciones de la puesta en común. - Seguimiento del uso adecuado de los conceptos lingüísticos.	

Fuente: Elaboración propia

Tabla 11. Sesión 4 de la situación de aprendizaje

SESIÓN 4. LAS HUELLAS EN EL LENGUAJE		Temporalización: Sesión de 50 minutos + trabajo en casa	
Objetivos	Contenidos	CC	CE y Crits. eval.
- Finalizar la fase de análisis de los textos. - Identificar recursos discursivos y argumentativos, sesgos y posicionamientos ideológicos. - Relacionar contenido, intención y forma lingüística de los textos de forma integrada. - Iniciar el diseño del párrafo introductorio para la sección del periódico.	- El texto periodístico en las redes sociales. - Recursos discursivos y argumentativos. - Relación entre la dimensión lingüístico-textual y la dimensión contextual y pragmática. - Estructura y maquetación de una sección de periódico.	CCL1, CCL2, CCL5 STEM2 CD3, CD4 CPSAA4 CC1, CC3	<u>CE 3:</u> 3.2 <u>CE 4:</u> 4.1 4.2 <u>CE 6:</u> 6.2 <u>CE 9:</u> 9.2 9.3 <u>CE 10:</u> 10.1
Descripción de las actividades			
Esta cuarta sesión concluye la primera semana de la situación de aprendizaje y, en ella, se continúa el proceso de maquetación del producto final y se termina el análisis de los textos. La primera actividad será la tras el repaso inicial y el anuncio del título ganador para la sección del periódico, se dedicará unos minutos a explicar la siguiente parte de la maquetación del producto final (esto es, la redacción de un breve párrafo introductorio). Se hace una lluvia de ideas sobre qué información debería aparecer en la introducción y, tras anotarlas en <i>Teams</i>, se designa a un encargado que redacte el apartado para la próxima sesión de maquetación. La segunda actividad será finalizar el análisis de los textos. A partir de la pregunta: “¿Por qué el autor ha estructurado así la información?”, el docente dedicará unos minutos a activar los conocimientos de los alumnos y a ejemplificar el análisis en el texto modelo antes de dar pie al tiempo de trabajo cooperativo, que ocupará el resto de la sesión. Asimismo, se recordará a los grupos que el análisis finalizado deberá guardarse en una carpeta señalada del portafolios para su revisión por parte del docente. Durante el tiempo de trabajo, el docente paseará por el aula para observar y supervisar el trabajo de los grupos, atender dudas y ofrecer apoyo o propuestas de ampliación. Los resultados de esta segunda sesión de análisis se integrarán a los resultados de las sesiones previas, finalizando así la primera fase del trabajo. Esta será significativamente más corta, ya que la elaboración del análisis de forma progresiva permite la comprensión profunda del texto al relacionar paulatinamente el contenido, la intención y la forma del discurso. La sesión concluye con la puesta en común de alguno de los elementos identificados en este segundo día de análisis y verificando que los análisis finalizados quedan adecuadamente guardados en los portafolios para su corrección.			
Agrupamiento	Metodología	Recursos	
- Grupo-clase (maquetación y explicaciones) - Grupos cooperativos heterogéneos (segunda actividad)	- Aprendizaje Basado en Proyectos - Aprendizaje Cooperativo - Cognición situada - Aprendizaje por descubrimiento guiado	- Aula equipada con recursos audiovisuales - Conexión a internet - Plantilla de análisis textual multimodal - Textos para análisis.	
Medidas de atención a la diversidad	Instrumentos de evaluación	Procedimientos de evaluación	
- Materiales de apoyo multimodales (impresos y digitales). - Visualización del tiempo mediante cronómetro. Para la alumna A (TDAH inatento + AACC): TDAH: instrucciones concisas con los detalles importantes resaltados en negrita; Material multimodal con tablas de comprobación adicionales; cronómetro visual en pantalla. AACC: opciones de profundización de análisis.	- Rúbrica de seguimiento del portafolio. - Guía de observación - Lista de control de participación. - Diana de evaluación para los análisis lingüísticos.	- Seguimiento del portafolio. - Observación del aula y registro anecdótico. - Observación del trabajo cooperativo. - Evaluación del análisis de los textos. - Análisis del grado de integración de conocimientos.	

Fuente: Elaboración propia

Tabla 12. Sesión 5 de la situación de aprendizaje

SESIÓN 5. ¡REDACTORES, EN SUS PUESTOS!		Temporalización: Sesión de 50 minutos	
Objetivos	Contenidos	CC	CE y Crits. eval.
-Revisar y finalizar el párrafo introductorio de la sección de periódico. -Revisar las correcciones de los análisis textuales. -Iniciar la redacción del comentario de texto. -Aplicar el <i>feedback</i> recibido sobre el análisis a la redacción del comentario de texto.	- El texto periodístico en las redes sociales. - Tipologías textuales. Exposición y argumentación. - Redacción de un comentario de texto. - Registro y finalidad comunicativa. - Estructura y maquetación de una sección de periódico.	CCL1, CCL2, CCL5 STEM2, STEM4 CD3, CD4 CPSAA4 CC1, CC3	<u>CE 3</u> : 3.2 <u>CE 4</u> : 4.1 4.2 <u>CE 6</u> : 6.2 <u>CE 9</u> : 9.2 9.3 <u>CE 10</u> : 10.1
Descripción de las actividades			
En esta sesión, la primera de la segunda semana, se continúa la maquetación del producto final, se proporciona el <i>feedback</i> de la revisión de los análisis y se comienza la redacción de los comentarios críticos. La sesión se inicia repasando el plan del día y recapitulando el trabajo realizado a lo largo de la semana previa. La primera actividad será continuar el proceso de maquetación del producto final. Se proyectará el texto propuesto en la pizarra y, tras leerlo en voz alta, se consultará la opinión de los alumnos. Si hay propuestas de mejora, estas se debatirán rápidamente y se harán los cambios pertinentes, tras lo cual se guardará el texto para su inclusión en la maquetación final. Tras esto, se pasará a revisar las correcciones de los análisis. El docente dedicará un máximo de cinco minutos a explicar a toda la clase aquellos fallos o cuestiones que hayan sido más comunes y, a continuación, se otorgará unos minutos para que cada equipo revise sus correcciones particulares en sus respectivos portafolios y consulte las posibles dudas. Después, se comenzará la fase de redacción de los comentarios de texto. El docente introducirá el trabajo mediante la presentación de la guía de redacción, que incluirá tanto una sugerencia de estructura como orientaciones para transformar los resultados del análisis en un texto cohesionado y coherente. Se proyectará en la pantalla un comentario modelo, realizado a partir de los análisis de las sesiones anteriores y, tras recordar el objetivo de la tarea y recalcar la importancia de utilizar un registro adecuado y de cuidar la claridad expositiva, se dará paso al trabajo por grupos. La sesión se cerrará guardando el progreso en los portafolios para retomar el trabajo al día siguiente.			
Agrupamiento	Metodología	Recursos	
-Grupo-clase (explicación inicial y modelo). -Grupos cooperativos heterogéneos (actividad principal).	-Aprendizaje Basado en Proyectos. -Aprendizaje Cooperativo. -Cognición situada. -Escritura cooperativa.	-Aula equipada con recursos audiovisuales. -Carrito de portátiles. -Conexión a internet. -Guía multimodal de redacción de comentario. -Textos para análisis.	
Medidas de atención a la diversidad		Instrumentos de evaluación	Procedimientos de evaluación
-<i>Feedback</i> claro y apoyado por explicación docente y presentación digital. -Materiales de apoyo multimodales (impresos y digitales). -Visualización del tiempo mediante cronómetro. Para la alumna A (TDAH inatento + AACC): <u>TDAH</u>: instrucciones concisas con los detalles importantes resaltados en negrita; Material multimodal con tablas de comprobación adicionales; cronómetro visual en pantalla. <u>AACC</u>: opciones de mejora estilística y profundización argumentativa.		-Rúbrica de seguimiento del portafolio. -Rúbrica de evaluación del borrador del comentario. -Guía de observación. -Lista de control de participación	- Seguimiento del portafolio. - Análisis de la recepción e integración del <i>feedback</i>. - Revisión del borrador del comentario. - Observación del proceso de escritura cooperativa. - Registro anecdótico.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 13. Sesión 6 de la situación de aprendizaje

SESIÓN 6. REVELANDO LO OCULTO		Temporalización: Sesión de 50 minutos.	
Objetivos	Contenidos	CC	CE y Criterios eval.
-Finalizar la redacción del comentario de texto. -Revisar y corregir las producciones escritas propias. -Adecuar el discurso al formato periodístico y divulgativo. -Redactar el subtítulo de la sección de periódico.	- El texto periodístico en las redes sociales. - Redacción de un comentario de texto expositivo-argumentativo. - Revisión y mejora de la producción escrita. - Registro y finalidad comunicativa. - Estructura y maquetación de una sección de periódico.	CCL1, CCL2, CCL5 STEM2, STEM4 CD3, CD4 CPSAA4 CC1, CC3	CE 3: 3.2 CE 4: 4.1 4.2 CE 6: 6.2 CE 9: 9.2 9.3 CE 10: 10.1
Descripción de las actividades			
Esta sesión se centra en redactar la versión final del comentario de texto, para lo cual se finalizará el trabajo iniciado en la sesión anterior y se revisarán y corregirán las producciones escritas para mejorarlas. Tras el repaso del plan del día, se retomará inmediatamente el trabajo interrumpido en la sesión anterior. El docente repasará brevemente los aspectos importantes para la redacción del comentario de texto, proyectando los modelos en la pizarra, y recordará que en la próxima sesión se realizará la coevaluación de los comentarios finales. Tras esto, se dará paso al tiempo de trabajo, que ocupará la mayor parte de esta sesión. Se espera que los equipos finalicen la primera redacción iniciada en la sesión anterior y que, posteriormente, la revisen y corrijan hasta obtener la versión final de los comentarios de texto. El docente ofrecerá apoyo cuando se necesite y comprobará que todos los equipos trabajan adecuadamente. Diez minutos antes de finalizar la sesión, se finalizará el trabajo de redacción y se realizará la actividad de redacción conjunta para la sección del periódico. El docente proyectará y leerá en voz alta tanto el título como el párrafo introductorio de la sección y, tras ello, se iniciará la creación cooperativa del subtítulo, recogiendo las ideas de los estudiantes y poniéndolas en común para corregirlas o modificarlas. Cuando se obtenga un subtítulo adecuado, este se guardará junto con el resto de elementos de la maquetación y se procederá a concluir la sesión.			
Agrupamiento	Metodología	Recursos	
-Grupos cooperativos heterogéneos (actividad principal).	-Aprendizaje Basado en Proyectos. -Aprendizaje Cooperativo. -Cognición situada. -Escritura cooperativa.	-Aula equipada con recursos audiovisuales. -Carrito de portátiles. -Conexión a internet. -Guía multimodal de redacción de comentario. -Textos para análisis.	
Medidas de atención a la diversidad		Instrumentos de evaluación	Procedimientos de evaluación
-Materiales de apoyo multimodales (impresos y digitales). -Visualización del tiempo mediante cronómetro. Para la alumna A (TDAH inatento + AACC): <u>TDAH</u>: instrucciones concisas con los detalles importantes resaltados en negrita; Material multimodal con tablas de comprobación adicionales; cronómetro visual en pantalla. <u>AACC</u>: opciones de mejora estilística y profundización argumentativa.		-Rúbrica de seguimiento del portafolio. -Rúbrica de evaluación del borrador del comentario. -Guía de observación. -Lista de control de participación	-Seguimiento del portafolio. -Análisis de la recepción e integración del <i>feedback</i>. -Revisión del borrador del comentario. -Observación del proceso de escritura cooperativa. -Registro anecdótico.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 14. Sesión 7 de la situación de aprendizaje

SESIÓN 7. ¡LISTO PARA IMPRENTA!		Temporalización: Sesión de 50 minutos	
Objetivos	Contenidos	CC	CE y Crits. eval.
- Participar en el proceso de coevaluación. - Identificar aspectos fuertes y de mejora en las producciones propias y ajenas. - Revisar y mejorar la producción escrita a partir de la coevaluación. - Maquetar y construir de forma colectiva el producto final.	- Análisis crítico de producciones escritas. - Revisión y mejora de la producción escrita. - Coevaluación y <i>feedback</i> entre iguales. - Estructura y maquetación de una sección de periódico.	CCL1, CCL2, CCL5 STEM2, STEM4 CD3, CD4 CPSAA4 CC1, CC3	<u>CE 3:</u> 3.2 <u>CE 4:</u> 4.1 4.2 <u>CE 6:</u> 6.2 <u>CE 9:</u> 9.2 9.3 <u>CE 10:</u> 10.1
Descripción de las actividades			
En esta anteúltima sesión, se pondrán en común los comentarios finales de cada grupo y se realizará una coevaluación constructiva con el objetivo de mejorar y finalizar los comentarios de texto, tras lo cual se realizará la maquetación del producto final. La sesión comienza con una explicación breve sobre el desarrollo de la actividad de coevaluación. Para esta actividad, se presentan los criterios que deberán guiar la revisión de los textos (presentes en el cuadernillo y centrados en aspectos como la coherencia, la cohesión, la claridad expositiva y la adecuación al registro) y se incide en la importancia de ofrecer un <i>feedback</i> constructivo que finalice con la observación de algún aspecto positivo. Tras esto, se lleva a cabo la puesta en común de los comentarios elaborados. Cada equipo expone su comentario al tiempo que este se proyecta en la pizarra. El resto del alumnado escucha activamente y toma nota de las posibles sugerencias de mejora y de los aspectos reseñables, que se comparten en voz alta al final de cada presentación. El docente actúa como mediador, guiando los comentarios y participando modestamente en el aporte de <i>feedback</i>. Una vez se ha finalizado las exposiciones, los grupos retoman su propio comentario y proceden a revisarlo y mejorarlo a partir del <i>feedback</i> recibido. Finalmente, se procede a la maquetación de la sección del periódico. En gran grupo, se integran todos los comentarios en un único documento, disponiéndolos en orden y revisando los elementos ya elaborados (título, subtítulo e introducción). La sesión finaliza, así, con la construcción colectiva del producto final, preparándolo para su presentación y difusión en la siguiente sesión.			
Agrupamiento	Metodología	Recursos	
- Grupo-clase (exposiciones y maquetación final). - Grupos cooperativos heterogéneos (revisión y mejora).	- Aprendizaje Basado en Proyectos. - Aprendizaje Cooperativo. - Cognición situada. - Coevaluación formativa.	- Aula equipada con recursos audiovisuales. - Carrito de portátiles. - Conexión a internet. - Guía multimodal de redacción de comentario. - Textos para análisis.	
Medidas de atención a la diversidad	Instrumentos de evaluación	Procedimientos de evaluación	
- Materiales de apoyo multimodales (impresos y digitales). - Visualización del tiempo mediante cronómetro. Para la alumna A (TDAH inatento + AACC): <u>TDAH:</u> instrucciones concisas con los detalles importantes resaltados en negrita; Material multimodal con tablas de comprobación adicionales; cronómetro visual en pantalla. <u>AACC:</u> opciones de mejora estilística y profundización argumentativa.	- Rúbrica de revisión de textos. - Guía de observación de la coevaluación. - Lista de control de participación en la coevaluación.	- Seguimiento del portafolio. - Análisis de los borradores de comentarios. - Observación del proceso de coevaluación. - Registro anecdótico. - Evaluación del proceso de maquetación.	

Fuente: Elaboración propia

Tabla 15. Sesión 8 de la situación de aprendizaje

SESIÓN 8. MÁS ALLÁ DE LAS PALABRAS: LO DESCUBIERTO		Temporalización: Sesión de 50 minutos	
Objetivos	Contenidos	CC	CE y Crits. eval.
-Presentar y difundir el producto final elaborado. -Reflexionar de forma crítica sobre el proceso de aprendizaje. -Identificar los aprendizajes adquiridos y movilizados a lo largo de la situación de aprendizaje. -Llevar a cabo autoevaluación y coevaluación.	- Reflexión metacognitiva sobre el aprendizaje. - Autoevaluación y coevaluación. - Valoración crítica del lenguaje como herramienta ideológica.	CCL1, CCL2, CCL5 STEM2, STEM4 CD3, CD4 CPSAA4 CC1, CC3	<u>CE 3:</u> 3.2 <u>CE 4:</u> 4.1 4.2 <u>CE 6:</u> 6.2 <u>CE 9:</u> 9.2 9.3 <u>CE 10:</u> 10.1
Descripción de las actividades			
La situación de aprendizaje se cierra con la presentación del producto final y con los procesos de evaluación y cierre, mediante los cuales se reflexiona sobre el aprendizaje realizado. La sesión se inicia con la presentación del producto final: la sección de periódico publicada por los alumnos. Se comenta con ellos el resultado final. Este momento es muy importante, ya que permite dar sentido al trabajo realizado. A continuación, se desarrolla una actividad de reflexión guiada en gran grupo en la que el docente plantea preguntas orientadas a la metacognición y a la reflexión sobre el aprendizaje, como qué les ha llamado la atención a lo largo del proceso o si han experimentado un cambio en su forma de ver el lenguaje de la vida cotidiana. Se aprovecha este espacio para favorecer el debate metacognitivo. Tras cinco o diez minutos de esta reflexión, se pasa a realizar la autoevaluación y la coevaluación. El docente presenta el apartado de autoevaluación y otorga unos minutos para que los alumnos lo respondan, valorando su implicación, su aportación al grupo y su aprendizaje. Tras esto, se realiza la coevaluación de los grupos cooperativos, en la que se reflexiona sobre el funcionamiento del equipo y el resultado obtenido. Esta coevaluación incluye también la evaluación de la situación de aprendizaje, en la que los alumnos pueden compartir su opinión sobre la actividad y realizar propuestas de mejora o recomendaciones para futuras situaciones. Por último, se procede al cierre de la actividad con el envío de la sección al periódico escolar, que será publicado el siguiente lunes. Los alumnos recibirán un ejemplar cada uno y se les avisará de la publicación virtual del mismo. Finalmente, el docente realiza una breve síntesis final, destacando la importancia de mantener una mirada crítica ante el lenguaje en la sociedad actual. De este modo, se concluye la situación de aprendizaje, consolidando tanto los aprendizajes adquiridos en la asignatura como su proyección más allá del aula.			
Agrupamiento	Metodología	Recursos	
-Grupo-clase (presentación y reflexión) -Trabajo individual (autoevaluación) -Grupos cooperativos heterogéneos (actividad principal)	-Aprendizaje Basado en Proyectos. -Aprendizaje Cooperativo. -Cognición situada. -Metacognición. -Autoevaluación y coevaluación.	-Aula equipada con recursos audiovisuales. -Conexión a internet. -Producto final. -Cuestionarios de autoevaluación y coevaluación.	
Medidas de atención a la diversidad	Instrumentos de evaluación	Procedimientos de evaluación	
-Preguntas abiertas con distintos niveles de profundidad. -Apoyo docente en la autoevaluación. -Materiales de apoyo multimodales (impresos y digitales). -Visualización del tiempo mediante cronómetro. Para la alumna A (TDAH inatento + AACC): <u>TDAH:</u> instrucciones concisas con los detalles importantes resaltados en negrita; cronómetro visual en pantalla. <u>AACC:</u> opciones de reflexión profunda.	-Rúbrica del producto final. -Cuestionarios de evaluación. -Guía de observación. -Lista de control de participación	-Evaluación del producto final. -Análisis de las autoevaluaciones y coevaluaciones. -Observación de la reflexión y participación. -Registro anecdótico.	

Fuente: Elaboración propia

2.12. Evaluación de la Programación didáctica

A continuación, se realiza una evaluación tanto de la Programación didáctica como de la situación de aprendizaje *Más allá de las palabras*. Para ello, se realiza una matriz DAFO que muestre las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades de la Programación diseñada, tras lo cual se evaluará en detalle la situación de aprendizaje.

Tabla 16. Matriz DAFO de la Programación didáctica

FACTORES INTERNOS	FACTORES EXTERNOS
Debilidades	Amenazas
- Carencia de perspectiva pragmática uniforme en los ciclos educativos previos. - Carga elevada de contenidos. - Restricciones de tiempo en la programación. - Dependencia de recursos organizativos del centro.	- Presión académica propia de Bachillerato. - Diferencias en las competencias analíticas y discursivas del alumnado. - Semanas de vacaciones regionales que interrumpen la continuidad del calendario escolar. - Posibles dificultades de acceso a recursos como el carrito de portátiles.
Fortalezas	Oportunidades
- Contribución a todos los objetivos de Bachillerato, así como a la adquisición de competencias clave y específicas. - Diseño metodológico activo y coherente con los principios legislativos y con las recomendaciones europeas. - Enfoque pragmático unificador, que interrelaciona y contextualiza los conocimientos para favorecer la comprensión profunda y el aprendizaje significativo. - Integración de las TIC - Incorporación transversal de la atención a la diversidad y de los principios DUA, con importante enfoque preventivo.	- Desarrollo del pensamiento crítico y toma de conciencia sobre la importancia del lenguaje como herramienta de comunicación. - Transversalidad de los aprendizajes y potencial transferencia a otros ámbitos académicos y personales. - Posibilidad de colaboración interdisciplinar y de desarrollar una metodología de trabajo por proyectos en el centro. - Incremento de la motivación intrínseca gracias a tareas auténticas y situadas. - Adaptabilidad de la propuesta a otros cursos o materias.

La situación de aprendizaje *Más allá de las palabras* es un elemento clave de la programación, coherente con los principios del enfoque pragmático y la educación competencial y con las necesidades formativas del alumnado. Esta situación de aprendizaje cuenta con múltiples fortalezas. Por un lado, es un proyecto muy adecuado para revisar los contenidos lingüísticos vistos a lo largo del curso y aplicarlos a un proyecto final que los contextualiza y conecta con los usos reales de la lengua. Este proyecto final permite tender un puente lógico entre los contenidos lingüísticos y el comentario de texto, de gran importancia en Bachillerato, y fomenta tanto el aprendizaje significativo como la reflexión metalingüística

aplicada y el pensamiento crítico. Además, la reflexión metalingüística contextualizada y la progresión de conceptos a lo largo de la etapa de análisis favorece que el alumnado comprenda el lenguaje como un mecanismo complejo y multidimensional, así como su uso como herramienta social y de construcción ideológica. Esto se ve reforzado mediante el trabajo de redacción del comentario de texto en base a los resultados de la fase de análisis. La situación de aprendizaje destaca también por su transversalidad y por la inclusión de las herramientas TIC en el aula y por su contribución a la educación digital del alumnado, lo que resulta de gran importancia en la era moderna. En cuanto a metodología, es interesante la combinación de ABP + Aprendizaje Cooperativo, que favorece tanto la motivación, la participación activa y la autonomía en el aprendizaje, como la construcción cooperativa del conocimiento y el fomento de las habilidades sociales. A este enfoque metodológico se suma una evaluación plenamente integrada y formativa, que otorga un papel clave a la coevaluación.

No obstante, esta propuesta también presenta ciertas limitaciones. Por un lado, la situación exige una elevada carga de planificación y preparación por parte del docente, lo cual puede suponer una dificultad añadida a un currículo que, de por sí, puede verse sujeto a tensiones. A ello se añade al hecho de que la actividad está diseñada para un grupo-clase bien cohesionado, de buen nivel y considerablemente cooperativo, por lo que su éxito puede verse condicionado al trasladarse a otros grupos. Asimismo, la actividad puede dar lugar a resultados muy variables entre los distintos grupos de alumnos debido a la complejidad de abstracción requerida para realizar un análisis crítico del discurso. Esto añade a la carga docente, ya que algunos análisis pueden quedarse en niveles superficiales si no se proporciona suficiente andamiaje docente a los alumnos. La supervisión de la selección de textos, de cara a asegurar su adecuación para el análisis, también puede suponer un añadido considerable a la carga docente.

Con todo, resulta una propuesta que ofrece grandes oportunidades. Por un lado, puede suponer un primer paso para la evolución hacia el ABP como metodología del centro. Esto no solo permitiría mayores facilidades para aplicar esta metodología en el aula de Bachillerato, sino que también podría facilitar la transversalidad de la enseñanza y la colaboración interdepartamental. Por otro lado, el enfoque pragmático aplicado tanto en la Programación didáctica como en la situación de aprendizaje es altamente transversal, por lo que no solo

resulta ser una herramienta clave para fomentar el aprendizaje significativo, la contextualización de contenidos en situaciones reales y la transversalidad de conocimientos y habilidades, sino que también es fácilmente aplicable a otros grupos, niveles y asignaturas. Así, si es adecuadamente apoyado mediante su adopción en la metodología del centro, el enfoque pragmático puede convertirse en un elemento clave para la mejoría de la motivación intrínseca del alumnado y, por tanto, del rendimiento académico y del clima escolar, convirtiéndose así en una innovación clave para la mejoría de calidad de la enseñanza.

3. Conclusiones

Tras considerar los distintos aspectos abordados a lo largo de este trabajo, puede concluirse que los objetivos planteados inicialmente para el mismo se han cumplido. Para justificar esto, se revisan a continuación los objetivos propuestos y su grado de consecución.

En primer lugar, el proyecto tenía como objetivo principal desarrollar una programación didáctica para la enseñanza de la pragmática a través del Aprendizaje Basado en Proyectos en 1º de Bachillerato. La necesidad de dicha programación queda justificada en la fundamentación teórica, que expone la relación entre la comprensión de la dimensión pragmática de la lengua con los problemas de falta de motivación intrínseca y de percepción de desconexión entre contenidos que dificultan la enseñanza-aprendizaje de la materia. En este sentido, el enfoque pragmático aparece como una herramienta prometedora. De acuerdo con esta base teórica y en línea con el objetivo principal, se diseña una programación didáctica que organiza, estructura e interconecta los contenidos para facilitar su contextualización y su relación con los usos reales del lenguaje. Esto alcanza su máximo exponente en la situación de aprendizaje desarrollada, en la que se integran los distintos conocimientos y habilidades adquiridos a lo largo del curso para la realización de un proyecto final real, contextualizado, interdepartamental y transversal, que hace uso de la dimensión pragmática del lenguaje para justificar y aunar los distintos niveles y dimensiones lingüísticas, permitiendo así comprender correctamente la complejidad y función del lenguaje.

En cuanto a los objetivos específicos, el primero de ellos (fundamentar teóricamente la programación didáctica propuesta y considerar los beneficios del enfoque pragmático para la

enseñanza de la Lengua en Bachillerato) queda cubierto tanto a través del apartado de justificación teórica como a través de la situación de aprendizaje, que sirve como ejemplo práctico de lo planteado mediante la teoría. El segundo objetivo (facilitar la comprensión de la lengua como un mecanismo complejo compuesto por múltiples niveles y dimensiones y que sirve un propósito comunicativo) se cumple gracias al trabajo de análisis progresivo, que permite interrelacionar los diferentes aspectos lingüísticos (morfología, sintaxis, tipología textual y pragmática) en base a textos reales, demostrando así la aplicación e importancia de estos conocimientos para la correcta comprensión y uso de la lengua. De igual manera, esto ayuda a la consecución del tercer objetivo (fomentar la reflexión metalingüística a través del estudio del uso real de la lengua), siendo esta reflexión reforzada por el trabajo de redacción de los comentarios de texto. En último lugar, se logra también el cuarto y último objetivo (evaluar el desarrollo tanto de los conocimientos lingüísticos del alumnado como de su pensamiento crítico), ya que la propuesta permite evaluar tanto el producto final de la situación de aprendizaje como el proceso seguido para su elaboración. Esto permite evaluar el reconocimiento de los conceptos lingüísticos a través del análisis de los textos como su aplicación práctica a través del desarrollo del comentario de texto, mientras que la profundidad del análisis permite considerar el nivel de pensamiento crítico del alumnado.

4. Limitaciones y prospectiva

A lo largo de la elaboración de este Trabajo de Fin de Estudios, nos hemos encontrado con diversas dificultades. El primero y más claro es que la situación de aprendizaje aquí desarrollada no ha sido llevada a la práctica por completo, si bien el enfoque pragmático en el que se basa y algunas partes de la misma han sido aplicadas en el aula por la autora. Debido a esto, no ha sido posible evaluar su implantación, aunque para su diseño se ha tenido en cuenta la experiencia docente de la autora y los conocimientos adquiridos durante el curso. Se recomendaría, por tanto, llevar la situación de aprendizaje a la práctica y realizar un análisis valorativo posterior con el fin de identificar y corregir las posibles carencias de la propuesta.

Por otro lado, las limitaciones de tiempo tanto para la investigación teórica como para el diseño y elaboración de la Programación didáctica han sido considerables. Esto se ha

debido, por un lado, a la carga de trabajo que requiere el adecuado diseño de una Programación y, por otro, a la conjunción del inicio del segundo semestre con el comienzo de las prácticas curriculares, ya que en la Comunidad Autónoma de Cantabria estas deben iniciarse al empezar el semestre en el que se cursan. Esto, junto con la prolongación de dichas prácticas, dificultó una parte importante de la elaboración del Trabajo.

Otra limitación significativa fue la concerniente a la investigación teórica de la pragmática aplicada a la enseñanza de Lengua Castellana y Literatura. Aunque su importancia resulta innegable, la Pragmática es un área considerablemente reciente dentro de la Lingüística. Su estudio se ha visto focalizado en los estudios de Traductología, en los que el trabajo de autores como Hans Vermeer y Christiane Nord (figuras clave de la *teoría del escopo*) ha recalcado la importancia del enfoque pragmático para la actividad traductora. De igual manera, ha tenido mayor desarrollo en lo concerniente a la enseñanza de segundas lenguas, ya que es un elemento clave para facilitar la aplicabilidad de estos conocimientos. No obstante, su estudio en el ámbito de la enseñanza de materias como Lengua Castellana y Literatura es aún muy limitado, por lo que la carencia de fuentes académico-científicas es muy notable. Esto ha supuesto una dificultad considerable para la justificación teórica de la Programación, que ha requerido ser compensada mediante la consulta de fuentes traductológicas y de ELE. No obstante, esto puede considerarse como una fortaleza de esta propuesta, ya que resalta su carácter innovador.

En cuanto a la prospectiva de este trabajo, esta propuesta abre la puerta a futuros estudios que expandan la línea de investigación del enfoque pragmático aplicado a la enseñanza de Lengua Castellana y Literatura en particular y de diversas materias de Enseñanza Secundaria y Bachillerato en general. Asimismo, la transversalidad del proyecto facilitaría la colaboración interdepartamental, por ejemplo mediante el análisis de textos provenientes de materias como Historia o Filosofía, o mediante la colaboración con la asignatura de Psicología para realizar el análisis pragmático de los textos. Esto facilitaría aún más la interrelación entre conocimientos y el fomento del aprendizaje significativo.

Referencias bibliográficas

- Alcaraz Andreu, C. (2015). Cómo motivar a nuestros alumnos a través de la evaluación. En N. Ibarra Rius, J. Ballester Roca, M.L. Carrió Pastor y F. Romero Forteza (eds.), *Retos en la adquisición de las literaturas y las lenguas en la era editorial* (pp. 31-36). Universitat Politècnica de València.
- Born, S. (2024). *The Effects of Accountability and Body Doubling on Productivity for People With Attention Deficits* [Trabajo de Fin de Máster]. Lamar University.
<https://www.proquest.com/openview/9336c3adbfcffcf4f71c9dcc4ebcb2d6/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2016). *Las cosas del decir, 3ª ed.* Planeta.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum.
- Decreto 73/2022, de 27 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria. *Boletín Oficial de Cantabria*, 151, pp. 20458-20476.
<https://boc.cantabria.es/boces/verAnuncioAction.do?idAnuBlob=374886>
- Díaz-Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2), 1-13.
<https://redie.uabc.mx/redie/article/view/85>
- Escandell-Vidal, M. V. (1996). *Introducción a la pragmática*. Ariel.
- Garrido Martín, A. (2016). *Enseñar Lengua desde la pragmática: las intenciones comunicativas* [Trabajo de Fin de Máster]. Universidad Autónoma de Madrid, UAM Ediciones.
<http://hdl.handle.net/10486/680945>

- González-Martín, C., & Valls, A. (2018). Los proyectos de trabajo en el área de música: una metodología de enseñanza-aprendizaje para afrontar los retos de la sociedad del siglo XXI. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 15, 39- 60.
- Horn, L. y Ward, G. (eds.) (2006). *The Handbook of Pragmatics*. Blackwell Publishing.
- Johnson, D. W.; Johnson, R. T. y Holubec, E. J. (1994). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Editorial Paidós.
- Ley Orgánica 3/2020, 29 de diciembre de 2020, por la cual se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. «BOE» núm. 340, de 30 de diciembre de 2020.
- Magraner, J. S. B., & Nicolás, A. M. B. (2020). Aprendizaje por proyectos en la clase de Bachillerato: La opereta La Corte de Faráon. *Revista de la SEECI*, 51, 1-15.
- Marro Mabel, S., y Dellamea, A. (1993). *Producción de textos: estrategias del escritor y recursos del idioma*. Buenos Aires: Docencia.
- Martínez Fraile, S. (2015). Los conceptos morfológicos en la enseñanza secundaria. En N. Ibarra Rius, J. Ballester Roca, M. L. Carrió Pastor y F. Romero Forteza (eds.) (2015) *Retos en la adquisición de las literaturas y de las lenguas en la era digital* (pp. 395-399). Universidad Politècnica de València.
- Mercader Rubio, I.; Oropesa Ruiz, N. F.; Gutiérrez Ángel, N. & Fernández Martínez, M. M. (2022). Motivational Profile, Future Expectations, and Attitudes toward Study of Secondary School Students in Spain: Results of the PISA Report 2018. *International Journal of Environmental Research and Public Health (IJERPH)*, 19(7), 3864. <https://doi.org/10.3390/ijerph19073864>
- Nord, C. (1994). Traduciendo funciones. En A. Hurtado Albir (ed.), *Estudis sobre la traducció* (pp. 97-112). Publicacions de la Universitat Jaume I. DOI: 10.6035/EstudisTraduccio.1994.1
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. «BOE» núm. 76, de 30/03/2022.

Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato. «BOE» núm. 82, de 06/04/2022.

Rondón, E.; Salas, M.; González, V.; Martínez, P. y González, A. (2017). El aprendizaje cooperativo en la enseñanza de la matemática. *Impacto científico*, 12(2), 189-201.
<https://biblat.unam.mx/hevila/Impactocientifico/2017/vol12/no2/12.pdf>

Stalnaker, R. C. (1972). Pragmatics. En D. Davison y G. Harman (eds.), *Semantics of Natural Language*, (pp. 380-397). Reidel.

Tusón Valls, A. (1996). El estudio del uso lingüístico. En C. Lomas (coord.) *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*. Universitat de Barcelona: Horsori (67-108). <https://hdl.handle.net/2445/174482>

Van Dijk, T. A. (1977). *Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso*. Cátedra.

Vega Díaz, M. (2024). Motivación y rendimiento académico en las distintas asignaturas de secundaria: factores influyentes. *Cuestiones Pedagógicas*, 1(33), 263-284.
<https://doi.org/10.12795/CP.2024.i33.v1.14>

Vílches, A. y Gil Pérez, D. (2012). El trabajo cooperativo en el aula. Una estrategia considerada imprescindible pero infrautilizada. *Aula de Innovación Educativa*, 208, 41-46.

Anexos

1. Rúbrica de evaluación final integrada

Tabla 17. Rúbrica de evaluación final. Dimensión I: evaluación grupal del producto final

Producto final – 70%	Niveles			
	Insuficiente - 1	Suficiente - 2	Notable - 3	Excelente - 4
Comprensión e interpretación del texto – 15%	El texto no se ha comprendido o interpretado correctamente, o no se han identificado los elementos esenciales.	Se ha comprendido el sentido general del texto y se identifican los elementos esenciales, pero hay imprecisiones en su interpretación.	Se comprende adecuadamente el texto. Se identifica el tema, la tesis, la intención y se sitúa el texto en su contexto.	Se comprende el texto con profundidad, identificando el tema, la tesis, la intención e interpretando el contexto.
Análisis crítico y pragmático – 35%	Apenas hay análisis crítico, o se limita a describir el texto.	El análisis reconoce algunos elementos pragmáticos, aunque de forma superficial.	Se identifica y analizan los elementos pragmáticos adecuadamente y se realiza una reflexión crítica coherente.	Se analizan los elementos pragmáticos en profundidad y se realiza una reflexión crítica minuciosa, sólida y bien fundamentada.
Análisis lingüístico y discursivo – 25%	Los recursos lingüísticos o discursivos no se identifican o explican correctamente.	Se identifican algunos recursos lingüísticos y discursivos, aunque son escasos o se explican con poca profundidad.	Se identifican suficientes recursos lingüísticos y discursivos y las explicaciones son correctas.	Se identifican los recursos lingüísticos y discursivos del texto y se explica con precisión su papel en la construcción del significado y de la intencionalidad.
Organización y corrección gramatical – 10%	El comentario está desorganizado y hay errores lingüísticos o faltas de ortografía frecuentes o importantes.	El comentario presenta algunos problemas de cohesión u organización y/o hay faltas de ortografía notables.	El comentario es coherente y organizado y no hay faltas de ortografía o son escasas y poco importantes.	El comentario presenta una estructura clara y cohesionada, se usa un registro cuidado y preciso y no hay faltas de ortografía.
Registro y adecuación al propósito comunicativo – 15%	El registro utilizado no es adecuado o el producto no cumple con el objetivo de la tarea.	El registro utilizado es aceptable o poco consistente o el producto responde solo parcialmente al objetivo de la tarea	El registro es adecuado y el producto cumple correctamente el propósito comunicativo planteado.	El registro es adecuado y cuidado y el producto final se adecua plenamente al objetivo de la tarea, cumpliendo el propósito comunicativo de forma eficaz y creativa.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 18. Rúbrica de evaluación final. Dimensión II: evaluación continua individual

Evaluación continua individual – 30%	Niveles			
	Insuficiente – 0	Suficiente – 50%	Notable – 75%	Excelente – 100%
Participación e implicación – 25%	La participación o el interés ha sido mínimo o nulo.	La participación ha sido mínima, irregular o poco constante.	Ha participado y trabajado adecuadamente a lo largo de todo el proceso.	Ha participado activamente y ha habido implicación e interés a lo largo de todas las actividades
Responsabilidad y autonomía – 25%	No ha cumplido con las tareas de su rol o se ha desentendido de sus responsabilidades para con el grupo.	Ha cumplido con las tareas mínimas de su rol o de forma poco autónoma.	Ha cumplido con las tareas de su rol de forma autónoma.	Ha cumplido con las tareas de su rol ha trabajado con gran autonomía e iniciativa.
Actitud y convivencia – 20%	Su actitud ha dificultado el trabajo individual o grupal.	Ha presentado dificultades puntuales de actitud o convivencia.	Ha demostrado una disposición adecuada y ha mantenido una actitud respetuosa hacia sus compañeros.	Ha demostrado una disposición muy positiva y ha colaborado activamente a crear y mantener un clima de respeto y trabajo.
Pensamiento crítico y reflexión – 20%	No ha colaborado en las tareas intelectuales o no ha demostrado reflexión crítica.	Ha participado con reflexiones superficiales o poco elaboradas.	Ha aportado reflexiones pertinentes y ha demostrado capacidad crítica.	Ha aportado reflexiones complejas y pertinentes, demostrando gran capacidad de reflexión y una mirada crítica profunda.
Cumplimiento del rol y manejo de recursos – 10%	No ha cumplido con las responsabilidades de su rol o ha hecho un uso irresponsable de los recursos utilizados.	Ha cumplido con las funciones básicas de su rol o ha hecho un uso poco cuidadoso de los recursos utilizados.	Ha cumplido con las funciones de su rol adecuadamente y ha hecho un uso responsable de los recursos utilizados.	Ha demostrado gran compromiso con las funciones de su rol y ha utilizado responsablemente y cuidado los recursos utilizados.

Fuente: elaboración propia.

2. Cuestionario de coevaluación final del trabajo cooperativo.

Tabla 19. Cuestionario de coevaluación final.

Compañero a evaluar: _____				
Concepto	No lo hace – 0 pts.	Bueno – 1 pts.	Muy bien – 2 pts.	Excelente- 3 pts.
Calidad del trabajo	A menudo sus aportes tienen que ser comprobados o reelaborados por otros miembros del grupo por no cumplir con los criterios o con el trabajo a realizar.	Ocasionalmente, sus aportes tienen que ser comprobados o reelaborados por otros miembros del grupo para asegurar su calidad.	Proporciona aportaciones de calidad, cumpliendo con los criterios y con el trabajo a realizar.	Proporciona aportes de gran calidad, cumpliendo con los criterios establecidos y con el trabajo a realizar.
Cooperación	Raramente cumple con las funciones de su rol y no tiene en cuenta ni apoya al resto de miembros del grupo.	A veces no cumple con las funciones de su rol o debe ser supervisado.	Cumple con las funciones de su rol de forma autónoma y responsable.	Cumple con las funciones de su rol de forma autónoma y plenamente responsable, yendo más allá de sus obligaciones cuando le es posible.
Actitud	Su desinterés ha dificultado el trabajo en grupo y otros miembros han tenido que asumir sus responsabilidades.	Algunas veces participa adecuadamente, pero otras veces dificulta el proceso de trabajo o molesta a otros miembros del grupo.	Participa adecuadamente y coopera con el resto de miembros del grupo.	Participa de forma activa, involucrándose en las tareas y apoyando al resto de miembros del grupo.
Resolución de problemas	Causa problemas o no ayuda a resolverlos. Se desentiende de la gestión de problemas.	No participa en la resolución de problemas, pero no los causa y acepta las propuestas de resolución de los demás.	Coopera en el proceso de resolución de problemas, refinando las propuestas de los demás y sugiriendo soluciones ocasionalmente.	Busca y sugiere soluciones de forma activa y fomenta la participación de los demás en la resolución de problemas.
PUNTOS TOTALES				

Fuente: elaboración propia.

3. Cuestionario de autoevaluación

Tabla 20. Cuestionario de autoevaluación.

Ítem	Valoración	Justificación de la puntuación
He participado de forma activa en la organización y en las tomas de decisiones del equipo.	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	
He cumplido con las responsabilidades de mi rol y he cuidado los recursos a mi cargo.	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	
He participado activamente en el trabajo, cumpliendo con los plazos y tareas y colaborando en las diferentes fases y en la elaboración del producto final.	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	
He ayudado a resolver los conflictos o dificultados que han surgido, de forma constructiva y respetuosa.	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	
Considero que mi participación en el trabajo ha contribuido a producir y aumentar la calidad del resultado final.	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	

Fuente: elaboración propia.