



Universidad de Oviedo

Facultad de Formación del Profesorado y Educación

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

**Leer para sentir: la literatura como herramienta para
el desarrollo de las competencias emocionales en la ESO**

**Read to feel: literature as a tool to develop emotional
competencies at Secondary School**

TRABAJO FIN DE MÁSTER

Autora: Isabela Alfonso González

Tutora: Lucía Rodríguez Olay

Junio 2023

ÍNDICE DE CONTENIDO

1.RESUMEN. <i>ABSTRACT</i>	1
2.INTRODUCCIÓN	1
3.BREVE REFLEXIÓN SOBRE LA FORMACIÓN RECIBIDA Y LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES REALIZADAS.	3
4.PROYECTO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA.	5
4.1 Diagnóstico inicial	5
4.1.1 <i>Descripción del contexto</i>	5
4.1.2 <i>Detección de necesidades y problemas</i>	6
4.1.3 <i>Propuestas de mejora y ámbito de aplicación.</i>	10
4.2 Justificación y objetivos	11
4.3 Marco teórico	13
4.3.1 <i>Inteligencia emocional, competencias emocionales y educación emocional</i>	13
4.3.2 <i>Desarrollo emocional en el aula</i>	15
4.3.3 <i>La literatura como herramienta para trabajar las emociones.</i>	17
4.4 Metodología y desarrollo	18
4.4.1 <i>Metodología</i>	18
4.4.2 <i>Selección de lecturas</i>	20
4.4.3 <i>Metodologías activas</i>	23
4.4.4 <i>Agentes y materiales.</i>	28
4.5 Evaluación.	28
4.6 Reflexión final.	30
4.7 Bibliografía	31
5. PROPUESTA DE PROGRAMACIÓN DOCENTE.	35
5.1 Introducción: marco legal	35
5.2 Objetivos de la etapa de Educación Secundaria	36
5.3 Competencias clave, descriptores operativos, competencias específicas y saberes básicos 37	
5.3.1 <i>Competencias clave y descriptores operativos</i>	37
5.3.2 <i>Competencias específicas</i>	48
5.3.3 <i>Saberes básicos</i>	50
5.4 Relación entre los saberes básicos, las competencias específicas, los descriptores operativos y los criterios de evaluación.	51
5.5 Metodología	62

5.6	Temporalización de las unidades de programación,.....	66
5.7	Organización, secuenciación del currículo en unidades de programación: situaciones de aprendizaje, talleres, proyectos y otro.....	66
5.8	Instrumentos, procedimientos de evaluación y criterios de calificación del aprendizaje del alumnado de acuerdo con los criterios de evaluación.	90
5.9	Medidas de atención a las diferencias individuales.....	99
5.10	Concreción de planes, programas y proyectos en el aula	100
5.11	Actividades complementarias y extraescolares	101
5.12	Recursos y materiales didácticos.....	102
5.13	Indicadores de logro y procedimiento de evaluación de la aplicación y desarrollo de la programación docente.....	103
6.	CONCLUSIONES.....	104
7.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.	105
8.	ANEXOS.....	108
8.1	Anexo I. Encuesta al alumnado del IES en el que se desarrolló el Prácticum.....	108
8.2	Anexo II. Tabla de metacognición para el portfolio.....	110
8.3	Anexo III. Rúbricas y dianas de evaluación del portfolio y de las TLD	111
8.4	Anexo IV. Escala de valores para la evaluación de la innovación.	115
	8.4.1 Escala de valores para el alumnado.....	115
	8.4.2 Escalera de valores para el profesorado.	117
8.5	Anexo V. Actividades <i>Diario de un acoso escolar</i>	118
8.6	Anexo VI. Materiales audiovisuales para las sesiones de la UP 1.	128
8.7	Anexo VII. Desarrollo de la Unidad de Programación 1.	130

1. RESUMEN. *ABSTRACT.*

El presente Trabajo Fin de Máster presenta la interrelación entre los elementos del proyecto de innovación educativa, basado en el desarrollo de las competencias emocionales del alumnado mediante la literatura, y los contenidos curriculares de la asignatura de Lengua y Literatura Castellana de 3º. de la ESO. Se persigue con ello, atendiendo a los principios de la LOMLOE, el desarrollo integral del alumnado en los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como la animación a la lectura mediante la apelación de la parte más emocional.

Para la consecución de dichos objetivos, se emplearán diferentes metodologías activas tales como las tertulias literarias dialógicas y la realización de un portfolio, fomentando la reflexión –a nivel individual y colectivo– y la metacognición del alumnado. Se plantea un aprendizaje significativo y contextualizado a las necesidades y retos que plantea el siglo XXI, construyendo lectores y ciudadanos competentes, con herramientas y habilidades para su desarrollo personal.

This master's thesis presents the interrelation between the elements of the educational innovation project, based on the development of students' emotional competences through literature, and the curricular contents of the subject of Spanish Language and Literature of 3rd year of secondary education. In accordance with the principles of the LOMLOE, the aim is the integral development of the students in the teaching-learning processes, as well as the encouragement of reading through the appeal of their most emotional part.

In order to achieve these objectives, different active methodologies will be used, such as dialogic literary gatherings and the creation of a portfolio, encouraging reflection -at an individual and collective level- and the students' metacognition. We propose a meaningful and contextualized learning to the needs and challenges of the 21st century, building competent readers and citizens, with tools and skills for their personal development.

2. INTRODUCCIÓN.

El presente Trabajo de Fin de Máster (TFM) está constituido por tres partes. En la primera, se expone de forma breve una descripción del centro en el que realicé las

prácticas, así como una reflexión sobre los contenidos teóricos aprendidos en el Máster y la experiencia en el centro.

Posteriormente, se plantea la innovación, motivada por las necesidades observadas en el IES durante la realización del Prácticum, a saber: desconexión con la literatura por parte del alumnado y poco control de las competencias emocionales tanto de alumnado como del profesorado. Me gustaría mencionar también que esta innovación también está motivada, como no podía ser de otra forma, por una parte emocional. Durante mi experiencia en secundaria, casualmente en este mismo centro, pasé por diversas fases en las que el manejo de las competencias emocionales no fue el óptimo debido a la carencia de herramientas. Fue entonces cuando conecté con la literatura y con la escritura como forma de aprender a aprender, de conocerme, expresarme y trabajar y entender mis emociones. Si bien la literatura supuso en mí lo descrito anteriormente, la animación a la lectura no se produjo desde las aulas por los métodos aplicados para el trabajo de la literatura, similares a los empleados hoy en día. En este sentido, considerando que el modelo de educación literaria actual dista de la verdadera experiencia lectora, la innovación tiene como principal objetivo cambiar este modelo formalista, alejado de la verdadera naturaleza del proceso lector, que se suele emplear para la educación literaria en las aulas de secundaria. Por ello, teniendo en cuenta la necesidad de una educación emocional, la necesidad de cambiar la forma en la que se trabaja la literatura y mi experiencia propia como alumna y lectora, propongo una selección de lecturas cercanas a las realidades del alumnado en las que, mediante tertulias dialógicas, se desarrollen sus competencias emocionales. La intencionalidad del desarrollo de las tertulias consiste en desarrollar la expresión oral del alumnado, el hábito lector y la capacidad de análisis de obras literarias y de sus propias emociones. En definitiva, esta innovación propone el desarrollo integral del alumnado, atendiendo aspectos intelectuales, sociales y emocionales.

Finalmente, se desarrollará la programación didáctica de Lengua Castellana y Literatura para el grupo de 3º. de la ESO. En todas las unidades de programación se aplicará la propuesta de innovación, por lo que cada unidad contendrá una lectura en la que se trabajarán las competencias emocionales a la par que las competencias específicas y los saberes básicos establecidos por *Decreto 59/2022, de 30 de agosto, por el que se regula la ordenación y se establece el Currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en el Principado de Asturias*. La unidad de programación número 1 se verá desarrollada

en su totalidad con el fin de mostrar la articulación entre los objetivos curriculares y la innovación planteada.

3. BREVE REFLEXIÓN SOBRE LA FORMACIÓN RECIBIDA Y LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES REALIZADAS.

«La docencia es una profesión emocionalmente apasionante, profundamente ética e intelectualmente exigente, cuya complejidad solamente es vivida por quienes solemos poner el cuerpo y el alma en el aula»

Michael Fullan

Con esta frase describe Fullan la docencia, una profesión que, al igual que él, considero apasionante, exigente y compleja. La experiencia en el Máster de Formación del Profesorado me ha permitido comprobar estas afirmaciones. Desde las diferentes asignaturas impartidas en la facultad he podido adquirir una base teórica sobre la docencia que ha ampliado mis horizontes sobre los conocimientos del mundo educativo y la práctica docente. Por otro lado, las prácticas han supuesto una experiencia que ha reforzado aún más mi vocación como profesora. Es importante resaltar la doble vertiente en la que se divide el Máster y cómo estas dos partes se relacionan entre sí. Por un lado, los contenidos de las clases presenciales han sido de importante valor para, posteriormente, realizar la labor docente en los centros. En este sentido, es preciso señalar cómo la teoría ha dialogado con la práctica y la realidad de las aulas con el fin de establecer algunas propuestas de mejora.

En primer lugar, la asignatura Procesos y Contextos Educativos, me permitió adquirir conocimientos más teóricos sobre el funcionamiento, la estructura y la documentación general de los centros de enseñanza secundaria. No obstante, considero que el peso de la asignatura debería recaer en los dos últimos bloques, es decir, Acción Tutorial y Atención a la Diversidad. Considero de suma importancia trabajarlos más a fondo ya que la diversidad de las aulas y, por ende, las diferentes necesidades educativas hacen que sea necesario para el profesorado tener herramientas que garanticen el desarrollo integral de todo el alumnado con el fin de promover una educación equitativa y justa. No obstante, en muchas ocasiones a la hora de trabajar mano a mano con el alumnado, los profesores y profesoras en prácticas no teníamos herramientas didácticas para hacer frente a cuestiones como esta. Durante mis prácticas en el IES tuve que trabajar en numerosas ocasiones con alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA) o con Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH). Si bien es cierto que

la teoría sirve como una base para las prácticas, es preciso recalcar que la experiencia en las aulas fue la que realmente me enseñó a trabajar con alumnado diverso, a cómo actuar ante ciertas situaciones, a entender las necesidades educativas de diferente tipo de alumnado... En este sentido, la orientadora del centro, la PT y la profesora de Audición y Lenguaje fueron claves para la adquisición estos conocimientos. En esta misma línea, desde la asignatura Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad fueron trabajadas cuestiones sobre diversidad y trastornos del aprendizaje, no obstante, las horas fueron escasas por lo que no se pudo ahondar más en casos concretos como TDAH o TEA. Me hubiese gustado que los contenidos teóricos tuviesen menos sesiones y se orientase la asignatura de una forma más práctica.

Por otro lado, como materias que me han resultado fundamentales para la parte más burocrática y la realización del TFM podría mencionar Diseño y Desarrollo del Currículo (DDC) e Innovación Docente e Iniciación en la Investigación Educativa. En cuanto a DDC, me gustaría destacar que, a pesar de la situación de incertidumbre sobre la nueva ley educativa, esta asignatura supuso obtener mis primeros conocimientos sólidos sobre currículum, programación y situaciones de aprendizaje, lo que me permitió tener una base para las prácticas y para el resto de las asignaturas en las que teníamos que programar. Ya que considero que es asignatura fundamental para la formación del profesorado, creo que las horas que se imparten son escasas, pues solo contamos con doce sesiones. Por su parte, la asignatura de Innovación me permitió obtener herramientas para proponer soluciones que den respuestas singulares a las diferentes situaciones y contextos, empleando técnicas derivadas del conocimiento y la experiencia acumulada.

En cuanto a las materias relacionadas con nuestra especialidad, Complementos de la Formación Disciplinar, Comentario de texto y Aprendizaje y Enseñanza me propiciaron diversas técnicas y herramientas didácticas de literatura y comunicación que me sirvieron de gran ayuda para el desarrollo de mis clases durante las prácticas. No obstante, considero que las sesiones de Aprendizaje y Enseñanza destinadas a la didáctica de la literatura deberían ser más numerosas, ya que teniendo en cuenta la desconexión de una gran parte del alumnado con la literatura, es necesario contar con múltiples herramientas que le motiven a acercarse a las obras literarias.

Entre otra de las asignaturas que considero de vital importancia para el desarrollo educativo integral del alumnado es Sociedad, Familia y Educación. Gracias a esta asignatura me concienticé sobre la necesidad de llevar a cabo el proceso educativo en

conexión con las familias como dos de los principales agentes educadores. Pese a ello, durante las prácticas no se apreció una colaboración ni una implicación en las tareas del centro por parte de la familia. Esto refuerza la necesidad de concienciación y la importancia de educar sobre estas cuestiones al profesorado.

Si bien el proceso de prácticas y las clases en la facultad han supuesto un gran aprendizaje, la carga de trabajo que suponía ir por las mañanas al instituto y por la tarde a la universidad durante el segundo cuatrimestre era excesiva. Esta situación provocaba muchas veces que, al no tener suficiente tiempo, el trabajo que se nos pedía no estuviese tan preparado como me hubiese gustado. Como sugerencias, considero que la duración de las prácticas debería ser mayor. Creo que, aunque las clases teóricas suponen llegar con cierto bagaje necesario a los institutos, el trabajo que se realiza en el centro permite adquirir numerosos conocimientos que muchas veces con la teoría no se comprenden. Además, al trabajar directamente en las aulas pude percatarme de que muchas cosas distaban de la teoría que habíamos dado en la facultad. Algunos contenidos estaban un tanto descontextualizados de la realidad de las aulas y las herramientas que se proporcionaban para resolución de conflictos resultaban un tanto idílicas.

Como balance final de la formación recibida y las prácticas profesionales, la experiencia ha sido más que positiva. A pesar de haber tenido que trabajar mucho y que, en ocasiones, se hiciese duro el proceso, siempre mantuve la ilusión y ganas, lo que me hizo ver que realmente es lo que quería estar haciendo en un futuro. Retomo la frase de Fullan citada al principio para decir que, finalmente, he podido conocer la complejidad de la docencia porque soy de las que ponen el cuerpo y el alma en el aula.

4. PROYECTO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA.

4.1 Diagnóstico inicial.

4.1.1 Descripción del contexto.

El IES para el que se plantea la innovación está situado en el barrio de El Llano. Se trata de un barrio que, a pesar de haber sido considerado como la periferia de Gijón, ha pasado, en la actualidad, a formar parte del centro geográfico de la ciudad. Nacido como un barrio industrial, con una urbanización desorganizada en sus comienzos, se caracteriza hoy día por la presencia de numerosas infraestructuras que ofrecen una amplia oferta educativa, diversos establecimientos dedicados al ocio, instalaciones deportivas...

Con un marcado carácter obrero desde sus comienzos, el nivel socioeconómico que presenta no es alto, pues según los datos registrados por el Instituto Nacional de Estadística a en 2018, su renta es la tercera más pobre en su comunidad, diferenciándose de otras zonas como el centro de la ciudad. Pese a que este barrio cuenta con un porcentaje mayor de personas envejecidas que otros, el grueso de la población lo conforma las personas entre 15-25 años, según la información extraída de las estadísticas publicadas por el Ayuntamiento de Gijón. Según los últimos datos del padrón, la cifra de vecinos de este barrio es de 39.602, convirtiéndose en el barrio más poblado de la ciudad. Basándonos en los datos del Centro Nacional de Estadística, El Llano se configura como el barrio más plurinacional de Gijón, con un total de 92 nacionalidades. Esto favorece a que los centros presenten una riqueza multicultural importante.

En este contexto, la mayoría del alumnado del IES pertenece a la clase media-baja, con diversas nacionalidades y, por ende, multitud de necesidades. Cabe destacar que a esta serie de circunstancias se le suman los estragos causados por la pandemia de la Covid-19. Esta crisis sanitaria ha provocado diversos problemas en la salud mental de la ciudadanía que, poco a poco, van saliendo a la luz tal como se puede ver en las aulas. Por ello, ya en la PGA del propio centro educativo, se marca como uno de los retos atender al ámbito emocional con el fin de

perseguir la plena inclusión socio emocional [...] garantizando por todos los medios, [...], el principio de normalidad, de atención a la diversidad tratando de lograr alcanzar expectativas positivas, expectativas que, de otro lado, deberán favorecer la autonomía personal, la autoestima y la generación de confianzas, seguridades y posibilidades en el alumnado y en su entorno socio-familiar. (IES Fernández Vallín, 46).

4.1.2 Detección de necesidades y problemas.

Atendiendo a lo expuesto en el apartado anterior, uno de los problemas que mayor incidencia han tenido y sigue teniendo en este centro es el de la **salud mental**.

Durante la adolescencia se produce el desarrollo del autoconcepto, es en esta etapa en la que se experimenta una crisis existencial en la que empiezan a surgir preguntas como: ¿quién soy?, ¿quién quiero ser?, ¿qué quiero hacer con mi vida?... (Alcaide, 2009). Es en este periodo cuando comienza a producirse un desarrollo emocional, así como un reconocimiento y manejo de emociones propias y ajenas. «La adolescencia sería la etapa de la vida que por sus características de crisis del desarrollo, presenta un potencial mayor de trastornos en múltiples áreas» (Espinosa, 2004, p.60).

Además, el hecho de que este IES acoga a un gran número de estudiantes extranjeros hace que nos encontremos ante un mayor número de situaciones vulnerables. En relación con esta problemática, en el centro se pudieron apreciar numerosos casos de alumnos y alumnas extranjeros con problemas de depresión o ansiedad por haber tenido que dejar su país, sus amigos, familiares... Concretamente, un gran número de estudiantes en este caso, se concentraba en el grupo de diversificación de 3.º de la ESO, en el que solo cuatro alumnos eran españoles y dieciséis pertenecían, en su mayoría, a países hispanoamericanos.

Con respecto a las interrelaciones que mantienen los y las adolescentes en las aulas podríamos destacar, por un lado, que una gran mayoría no practica la escucha activa, el respeto y la tolerancia, y, por otro, que no son capaces de gestionar sus emociones y se guían, normalmente, por impulsos. Esto lleva a que la convivencia tanto entre el propio alumnado, como de este con el profesorado no sea del todo óptima.

Por otro lado, el centro de prácticas carecía de un Plan de Lectura, Escritura e Investigación (PLEI), hecho que va ligado con una **animación a la lectura** se muestra como algo inexistente, por lo que es necesario trabajar en esta línea. Además, la hora semanal de lectura obligatoria establecida por el *Decreto 59/2022, por el que se regula la ordenación y se establece el Currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en el Principado de Asturias*, no se lleva a cabo, la mayor parte de las veces, ni siquiera desde la asignatura de Lengua Castellana en la mayoría de los casos. Las lecturas eran trabajadas y leídas en casa y examinada con pruebas de tipo memorístico. Esto provoca en el alumnado una desconexión y desmotivación total con lectura, pues, en la gran mayoría de los casos, se entiende que esta es una simple obligación de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura.

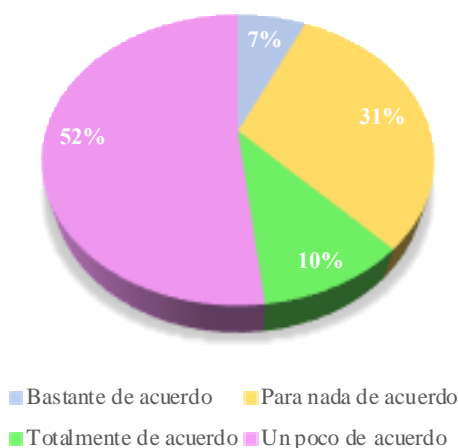
Además, cabe destacar que la biblioteca del centro funciona gracias a la labor de dos profesores que se ofrecen voluntarios, por lo que tampoco se aprecia una implicación por parte de la mayoría del profesorado en esta tarea. Asimismo, los títulos que ofrece este espacio son reducidos, pues el catálogo de literatura juvenil no supone ni un 50 % del total de los libros que alberga la biblioteca. Esto conlleva que se convierta en un espacio poco atractivo para el alumnado.

Atendiendo a estas cuestiones y queriendo profundizar en el tema para poder conocerlo con más detalle, durante las prácticas en el centro llevé a cabo una serie de

encuentras al alumnado de 3º. de la ESO y 1º. de Bachillerato (ANEXO I). En ellas se trataron cuestiones sobre hábito lector en relación con el desarrollo socioemocional.

Tal y como se muestra en la gráfica 1, ante la afirmación de «te gusta leer», el 83 % del alumnado se mostró «un poco de acuerdo» o «para nada de acuerdo», lo que evidencia que el número de alumnos y alumnas que presenta una actitud positiva ante la lectura es escaso (17 %).

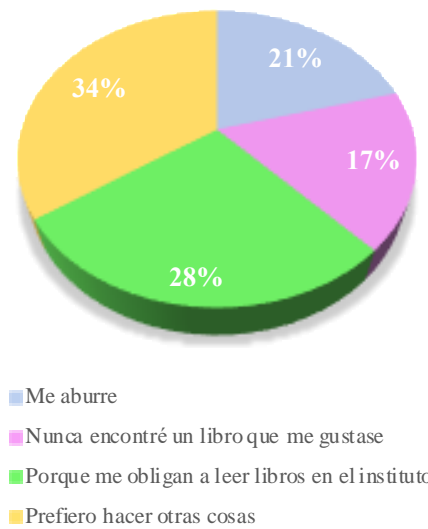
Respuestas ante la afirmación «Te gusta leer»



Gráfica 1. Resultados a la afirmación de «Te gusta leer»

En otra de las preguntas, se les pidió seleccionar las principales razones por las que se mostraban «un poco de acuerdo» o «para nada de acuerdo» con la afirmación de «te gusta leer». Las respuestas que se dieron manifiestan, por un lado, la preferencia por realizar otras actividades antes que leer y la visión de la literatura como una imposición de lecturas que no comprenden por parte del profesorado (Gráfica 2). Seguida de estas dos razones, se encuentra el aburrimiento. No obstante, aquellas personas que seleccionan el aburrimiento como razón por la que no le gusta leer marcan a su vez la opción de «nunca encontré un libro que me gustase». Por esto se puede inferir que el sentimiento de aburrimiento hacia la literatura podría estar provocado por la percepción de la literatura como algo obligatorio que se realiza en el instituto y por la falta de lectura de obras que les permitan establecer una conexión real con la literatura.

Respuestas a la pregunta «¿Por qué no te gusta leer?»



Gráfica 2. Resultados a la pregunta «¿Por qué no te gusta leer?»

Los resultados de las encuestas mostraron también como un 48 % del alumnado da más importancia a una trama que les enganche, al entretenimiento. Los porcentajes de las otras tres opciones coinciden; un 24 % afirma que lo importante para ellos es la capacidad de inmersión, otro 24 % da importancia al autoconocimiento y otro 24 % al conocimiento del mundo que les permite experimentar la literatura. No obstante, dentro del porcentaje de alumnado que lee por entretenimiento, el 56 % ha seleccionado que también concede importancia a la capacidad de inmersión, al autoconocimiento o al conocimiento del mundo como algo que busca en la lectura. Esto muestra que el alumnado emplea la literatura para huir de sus preocupaciones y problemas, para reconocer sus emociones mediante la identificación con los personajes y para conocer otras formas de pensar o sentir. Es importante mencionar también que el 65 % del alumnado coincide en que leería más si las lecturas les ayudasen con sus problemas.

En consonancia con todo lo anterior, se ha podido apreciar que la falta de animación lectora no sería tanto de un problema de intención, como de falta de herramientas y de concienciación sobre las necesidades y gustos del alumnado. La mayoría de los docentes están bastante alejados de las realidades de los y las adolescentes, lo que supone una brecha entre sus mundos, dificultando así la situación. Este hecho se muestra en las encuestas realizadas, pues ante la pregunta de «Cres que leerías más si...» los resultados son claros; un 62 % del alumnado afirma que leería más si los profesores enseñasen libros más llamativos y que atendiesen a sus gustos. No menos importante es el dato sobre la implicación del profesorado, pues el 98 % de los alumnos y alumnas consideran que los

profesores y profesoras no tiene en cuenta la realidad del alumnado a la hora de seleccionar y explicar las lecturas.

Los datos obtenidos, la observación y experiencia en las aulas me han servido como base para la innovación que se propone, pues me han permitido comprobar cómo la literatura resultaría una herramienta muy útil para el trabajo de las competencias emocionales con alumnado y cómo las cuestiones emocionales crean una línea de conexión con la literatura.

Así, una vez analizado el contexto del que partimos y explicadas las necesidades que considero deben ser atendidas, se plantea en los siguientes apartados la propuesta de innovación que se llevaría a cabo desde el área de Lengua Castellana y Literatura.

4.1.3 Propuestas de mejora y ámbito de aplicación.

Desde el punto de vista educativo, una innovación es entendida como

toda acción planificada para producir un cambio en las instituciones educativas que propicie una mejora en los pensamientos, y en las prácticas de formación y que demandan el desarrollo profesional e institucional con el compromiso y comprensión de toda la comunidad educativa (Macanchí *et al.*, 2020, p.398).

Teniendo en cuenta esta definición y partiendo de las necesidades expuestas, se plantea, desde la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, el empleo de la literatura con el fin de trabajar la educación emocional en las aulas. Se propondrán una serie de lecturas y metodologías que favorezcan el trabajo de las competencias emocionales del alumnado. Además, partiendo de la consideración de que la literatura interpela la parte más emocional de los y las jóvenes, podría forjarse un vínculo con la literatura mediante el estudio de esta disciplina de una forma diferente, alejada de los modelos tradicionales de memorización que no permiten al alumnado ahondar más en las lecturas.

Dentro de la propuesta se emplearían diversas metodologías como las tertulias literarias dialógicas y el uso del portfolio, explicadas posteriormente en su correspondiente apartado. Estas metodologías podrían incluirse como actividades del PLEI o dentro de algún proyecto más amplio dentro del PLEI, como puede ser la creación de un club de lectura entre el alumnado y el profesorado.

4.2 Justificación y objetivos.

«No estoy aceptando las cosas que no puedo cambiar,
estoy cambiando las cosas que no puedo aceptar»

Angela Davis

El contacto con la realidad de un centro de educación me permitió concienciarme aún más acerca de los problemas que se viven durante la adolescencia y sobre lo necesario que es reflexionar acerca del deber que tenemos como docentes. En las aulas se pueden apreciar diversas conductas violentas y disruptivas, situaciones de estrés e incluso depresión, así como aburrimiento o falta de motivación. Algunas de estas situaciones se dan por problemas personales, mientras que otras a causa de las relaciones poco motivantes generadas por los profesores, quienes no siempre presentan competencias emocionales que les ayuden a comprender a los y las adolescentes.

Ya desde el «Informe Delors» (1996), el Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI, se propone que la educación debe fundamentar los esfuerzos educativos en cuatro pilares básicos: aprender a conocer, aprender a ser, aprender a decir y aprender a vivir juntos. Por ello, es necesario indagar en la importancia que ejercen los procesos emocionales en los procesos cognitivos. En este sentido, debe haber un «conocimiento en el manejo del aspecto cognitivo junto al emocional para potencializar las capacidades de los jóvenes, generando tal vez, aprendizajes que signifiquen no solo para lo escolar sino para la vida misma» (Berumen-Martínez *et al.*, 2016, p.488). Además, «el éxito personal y profesional requiere el conocimiento y manejo de las propias emociones, de automotivarse y de entender y manejar las emociones de las demás personas» (Vila, 2013, p.83).

Desde nuestra materia, Lengua Castellana y Literatura, contamos con una potente herramienta: la literatura. En este sentido, numerosos estudios como el de Sanjuán Álvarez (2014) exponen que la lectura personal permite establecer vínculos emocionales profundos entre los contenidos del texto, sus valores éticos y sociales gracias a la representación simbólica de las situaciones humanas que experimentan los personajes. La literatura no sería solo vínculo de aprendizajes culturales, lingüísticos o estéticos, sino que también permite llevar a cabo la formación integral de los lectores. «Conjugar literatura y emociones es algo fácil de entender para los lectores habituales de literatura, porque sabemos que el arte de la palabra o emociona o no es nada». (Sanjuán, 2014, p.166).

Además, el *Decreto 59/2022, de 30 de agosto, por el que se regula la ordenación y se establece el Currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en el Principado de Asturias*, establece que

la mera memorización no puede ser el instrumento en la enseñanza de la literatura y, por ello, se debe potenciar la construcción del saber sobre la base de la lectura y del diálogo en el aula, a partir de textos literarios, de manera que el alumnado pueda relacionar sus vivencias personales con las grandes obras patrimonio de la humanidad. (Decreto 59/2022, p. 157).

Por ello, teniendo en cuenta el contexto en el que se encuentra el centro y las necesidades expuestas, la innovación se plantea como un intento de acercar la literatura al alumnado, de darles a conocer obras que permitan conectarles con la literatura a la vez que sirvan de herramienta para trabajar la inteligencia emocional. Se trata, pues, de replantear la enseñanza de la lectura atendiendo a las necesidades de nuestro alumnado.

Los objetivos de esta innovación podrían resumirse en:

- **Convertir el aprendizaje literario en un aprendizaje significativo.** Se pretende dinamizar la enseñanza de la literatura mediante un cambio en la metodología, promoviendo no solo la formación intelectual, sino también emocional.
- **Reconectar al alumnado con la literatura.** Desde la asignatura de Lengua Castellana y Literatura el trabajo que se hace con las obras literarias no suele salirse de los moldes clásicos e historicistas –lectura en casa y examen escrito en clase–, evitando el diálogo y la reflexión sobre las lecturas. Mediante la lectura de ejemplares cercanos a sus realidades, el diálogo e intercambio de impresiones sobre ellos, se pretende invitarles a tanto a descubrir la literatura como a descubrirse a ellos mismos.
- **Trabajar desde el aula la inteligencia emocional.** Mediante la lectura es posible experimentar y comprender diversas situaciones o realidades. Con esto ayudaríamos a fomentar el desarrollo de la autocomprensión, el manejo de las emociones, etc. de nuestro alumnado y, a su vez, mediante el establecimiento de vínculos emocionales, estaremos contribuyendo al descubrimiento de la experiencia lectora.
- **Mejorar el clima en el aula.** Mediante el intercambio de experiencias y opiniones se desarrollan habilidades sociales y emocionales como la empatía,

la tolerancia o el respeto. De esta forma, mejorarías las relaciones interpersonales del alumnado.

- **Fomentar el uso de la biblioteca:** Las lecturas se realizarán en la biblioteca con el fin de que el alumnado conozca el funcionamiento y el contenido de la biblioteca. Se trata de convertirla en un espacio con vida capaz de dar vida.
- **Garantizar el desarrollo de la educación integral.** A través de esta innovación ponemos en práctica la verdadera educación integral del alumnado, atendiendo a cuestiones cognitivas y cognoscitivas, además de afectivas, éticas, morales y sociales.

Por todas estas razones me propongo, tal y como dice la cita con la que abrí este apartado, no aceptar aquello que veo, sino cambiar aquello que no puedo aceptar.

4.3 Marco teórico.

4.3.1 Inteligencia emocional, competencias emocionales y educación emocional.

Es conveniente establecer la distinción entre los conceptos que abordaremos para que no lleven a confusiones. Con respecto al concepto de inteligencia emocional han surgido diversos debates al ser considerado un constructo hipotético perteneciente al campo de la psicología. Pese a que algunos autores como Goleman (1996) o Salovey y Mayer (1990) defienden este concepto, otros más actuales como Bisquerra (2007) prefieren hablar de competencias emocionales.

En esta línea, nos centraremos en estudios más actuales como el de Bisquerra y Pérez Escoda, quienes definen *competencia* como «la capacidad de movilizar adecuadamente el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia» (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007, p. 63).

Estos autores diferencian dos bloques de competencias, a saber, las competencias de desarrollo técnico-profesional y las competencias de desarrollo socio-personal. Dentro de estas últimas se incluye el conjunto de competencias emocionales que pondrían énfasis en la interacción entre la persona y el ambiente por lo que se concede más importancia al aprendizaje y desarrollo, teniendo aplicaciones educativas inmediatas (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007). El modelo pentagonal teórico de Bisquerra divide las competencias emocionales en cinco bloques.

Tabla 1. Descripción de las competencias emocionales.

Conciencia emocional	Capacidad para tomar conciencia de las propias emociones, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado.
Regulación emocional	Capacidad para utilizar las emociones de forma adecuada. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de “afrontamiento”, capacidad para autogenerarse emociones positivas.
Autonomía emocional	La autonomía emocional incluye un conjunto de características relacionadas con la autogestión emocional, entre las que se encuentran la autoestima, actitud positiva en la vida, responsabilidad, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, capacidad para buscar ayuda y recursos, así como la autoeficacia personal.
Competencias sociales	Las competencias sociales se refieren a la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales básicas, comunicación efectiva, respeto, actitudes pro-sociales, asertividad, etc.
Competencias para la vida y el bienestar	Capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para la solución de problemas personales, familiares, profesionales y sociales, orientados hacia la mejora del bienestar de vida personal y social.

Fuente: Pérez-Escoda et al. (2010, p.369).

En esta línea, la educación emocional configuraría una parte indisociable del desarrollo global del alumnado, que debe ser continua a lo largo de todo el currículum académico. Esta debe presentar un carácter participativo, requiere la acción conjunta y cooperativa de los integrantes del sistema académico-docente-administrativo de las instituciones educativas.

Los objetivos que se pretenden conseguir con la educación emocional son los siguientes (Vivas, 2003):

- a. Adquirir un mejor conocimiento de las emociones propias.
- b. Identificar las emociones de los demás.
- c. Desarrollar la habilidad de regular las propias emociones.
- d. Prevenir los efectos perjudiciales de las emociones negativas intensas.
- e. Desarrollar la habilidad para generar emociones positivas.
- f. Desarrollar la habilidad de relacionar emocionalmente con los demás.

Finalmente, debe ser flexible y estar abierta a la revisión y evaluación permanente, lo que permitirá adaptarse a las necesidades de los diferentes contextos (Bisquerra, 2000, p.2002).

4.3.2 *Desarrollo emocional en el aula.*

Algunos estudios como el de Álvarez Ramos *et al.* (2021) muestran como durante la educación primaria e infantil las impresiones que se muestran hacia la literatura son positivas en su mayoría (73 %) y guardan una relación estrecha con el ámbito social del niño (escolar o familiar). No obstante, a medida que aumenta la edad y se van introduciendo en el estudio académico de la literatura, se produce una pérdida del hábito lector. Este hecho viene reforzado por las sensaciones descritas por el alumnado encuestado, quienes describen las lecturas escolares con algunas palabras como: obligación, ansiedad, falta de entusiasmo, aburrimiento... Hechos como este refuerzan la necesidad de un cambio en la forma de enseñar la literatura desde las aulas de secundaria.

Como defiende Vivas (2003), la formación de los docentes y del alumnado en las aulas de secundaria se ha centrado en fortalecer el intelecto, y se han dejado de lado las cuestiones emocionales. En este sentido, Goleman (1996) propone como solución ampliar los horizontes del papel que desempeñan las escuelas en la educación integral, creando una reconciliación entre la emoción y la cognición. La educación debe incluir en sus programas el trabajo de habilidades como el autoconocimiento, el autocontrol, la empatía o el arte de escuchar.

Según el *Decreto 59/2022*, «la orientación y la acción tutorial acompañará el proceso educativo individual y colectivo del alumnado», por lo que «la tutoría personal del alumnado y la orientación educativa, psicopedagógica y profesional constituyen un elemento fundamental en la ordenación de la etapa». Nuestra misión como docentes no es la mera transmisión de conocimientos teóricos, sino que nuestra labor va mucho más allá. Se debe garantizar que nuestro alumnado desarrolle al máximo su potencial y sus capacidades, teniendo siempre en cuenta todo lo que ello conlleva, esto es; se debe favorecer y promover el desarrollo integral del alumnado tanto en los aspectos cognitivos y cognoscitivos (conocer, comprender el mundo y al ser humano) como en los aspectos afectivos, éticos, morales, sociales... Si bien es cierto que el currículo de Educación Secundaria de España propone como meta la educación integral del alumnado, Espejo (1999) sustenta que, en términos prácticos, existe una disociación entre los principios teóricos que definen la normativa y la realidad de la práctica educativa. Tomando como ejemplo el estudio de Ferrés y Masant (2017), los resultados muestran que la mayoría de los docentes encuestados sostienen que el objetivo de su trabajo es la transmisión de información y contenidos al alumnado, concibiendo la comunicación como un proceso

unidireccional gestionado desde parámetros estrictamente cognitivos. En esta misma línea, casi todos consideran que el obstáculo para lograr este objetivo es la falta de motivación, eximiéndose de la responsabilidad de motivar al alumnado. No obstante, «para el educador la falta de motivación debería ser más preocupante que la falta de comprensión» (Ferrés *et al.*, 2017, p.59).

Los procesos de escolarización implican intrínsecamente el desarrollo de relaciones personales que dejan huella en el alumnado. Además, el profesorado constituye, en muchas ocasiones, un ejemplo a seguir para una gran parte de su alumnado. Ya en 1997, Martín y Bock manifestaron al respecto que los alumnos que tienen profesores inteligentes, desde el punto de vista emocional, disfrutaban de la escuela y del proceso educativo, gracias a la trascendencia de la postura humana del profesor. En esta misma línea, estudiosos más recientes como Gil-Olarte *et al.* (2006) han encontrado correlaciones positivas entre el rendimiento y la inteligencia emocional del alumnado. Por ello, es fundamental el contexto donde se desarrolla la lectura y el objetivo de esta, ya que condiciona las emociones del lector y la construcción de un hábito óptimo (Álvarez *et al.*, 2022).

Hay, por tanto, evidencias de que los conocimientos académicos se aprenden mejor si el alumnado está motivado, es capaz de controlar sus impulsos y es responsable. Es decir, si sus competencias emocionales están correctamente desarrolladas. Partiendo de esta idea, es necesario que en el aula no solo demos conocimientos teóricos sobre nuestra materia, sino que el aprendizaje emocional debe integrarse con el académico ya que «no se trata de una yuxtaposición entre contenidos académicos y competencias de desarrollo socio-personal sino de una integración sinérgica de ambas dimensiones» (Bisquerra, 2007, p.65)

De esta forma, las competencias emocionales pueden y deben fomentarse mediante programas de educación emocional integrados en los currículos, mejorando a su vez la convivencia de las aulas (Acosta, 2008; Bisquerra, 2008; Yus, 2008).

Uno de los inconvenientes con los que nos podemos encontrar es la falta de herramientas por parte del profesorado para llevar a cabo esta tarea. Existen estudios que evidencian la falta de preparación de los docentes para llevar a cabo esta actividad, así, estudios como el de Gómez Vargas *et al.* (2002) evidencian que el 63 % de los docentes no están preparados para mediar en la solución de problemas personales, profesionales y

sociales que se producen en los centros de educación. Otra dificultad hallada en este estudio fue el bajo manejo por parte de los educadores de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; la gran mayoría evidenció un dominio bajo de sentimientos como la ira, el estrés y la ansiedad. En este sentido, las investigaciones como la de Sanjuán (2014) o Martínez y Torres (2019) muestran la necesidad de formación y capacitación del profesorado para incentivar al alumnado a la lectura, pues «de poco sirven las políticas institucionales de fomenta de la lectura y de las bibliotecas escolares sin un profesorado sólidamente formado para ello» (Granado, 2013, p.112). Por ello, sería necesario que los profesores y profesoras contasen con una formación mínima, ya sea mediante la realización de cursos oficiales o de forma autodidáctica.

4.3.3 *La literatura como herramienta para trabajar las emociones.*

Una comunicación que atiende solo a lo cognitivo está condenada al fracaso, ya que el cerebro emocional –el sistema límbico– «es la central energética del cerebro» (Carter, 2002, p.54). «La comunicación educativa es ineficaz cuando está saturada de pensamientos que no activan emociones y que, en consecuencia, no movilizan» (Ferrés y Masanet, 2017, p.8)

Además, las emociones llevan aparejado un cambio físico o mental, bien sea negativo o positivo. Esta mutación no es momentánea, no se trata de estímulos pasajeros, sino que las emociones dejan un residuo en nosotros. Este puede promover asociaciones positivas o negativas a los actos que desencadenan (Álvarez *et al.*, 2021). En el caso de la literatura, se produce un conjunto de “experiencias emocionales, que sin aflorar conscientemente, provocan en el lector ‘chispazos’ que le llevan a apreciar o rechazar (placer o disgusto) lo que lee” (Mora, 2020, p.110-111). En este sentido, la forma tradicional en la que se ha estado enseñando literatura ha seguido, mayoritariamente, un enfoque historicista, escasa literatura juvenil y estudio memorístico, que ha generado una serie de emociones negativas hacia la lectura, lo que produce un rechazo mayoritario hacia esta actividad, considerándose como una imposición.

Estudios recientes como el de Álvarez *et al.* (2021) han demostrado el influjo del recuerdo y de la emoción en el hábito lector y, en este sentido afirman que «el hábito lector [...] se desarrolla y asienta con un mayor vigor cuanto mejor es el recuerdo y por ende la emoción». (2021, p.316). Asimismo, en un estudio etnográfico llevado a cabo por Sanjuán (2013), se plante si las prácticas literarias en las aulas favorecen al desarrollo de la experiencia lectora real; los grupos de informantes –estudiantes de magisterio,

profesores en prácticas de Lengua Castellana y Literatura y docentes de esta materia en activo— sugieren diversas actividades para dinamizar la enseñanza de la literatura, convirtiéndolo en un aprendizaje significativo. «Este ideal responde a una concepción humanística de los fines de la educación literaria, abarcando la formación emocional, intelectual y antropológico-cultural» (Sanjuán, 2014, p.163). Los informantes expusieron la importancia de la figura de algún profesor que les hizo leer de una manera emocionante que los llevó a pensar, reflexionar o hacerse preguntas. Se reclaman, por tanto, las lecturas comentadas en grupo y el intercambio de las impresiones y sentimientos que nos sugieren las obras literarias. Para ello,

es imprescindible estimular la lectura personal, la que establece unos vínculos emocionales profundos entre los contenidos temáticos del texto, sus valores éticos y sociales, representados de forma simbólica a través de las situaciones humanas que viven los personajes, y los conflictos o situaciones en los que se encuentran inmersos los lectores concretos, niños o adolescentes en formación de su personalidad, su concepción de la realidad social y sus pautas de comportamiento, lo cual no significa tratar estos contenidos éticos al margen de las características estéticas de las obras (Sanjuán, 2014, p.165).

La dimensión emocional del aprendizaje literario sirve para reivindicar la importancia de los factores emocionales del aprendizaje, pues las emociones tienen funciones en otros procesos mentales, afectando a la percepción, la atención o la memoria. Así, los estados emocionales favorables supondrían una mayor organización cognitiva (Bisquerra, 2009).

Lo que se propone es, a través del trabajo con lecturas que conecten con sus realidades, emociones y pensamientos, crear emociones positivas con el fin de generar una asociación que hagan ver la literatura como algo positivo.

4.4 Metodología y desarrollo.

4.4.1 Metodología.

El *Decreto 59/2022* dispone que «se promoverá el hábito de la lectura, dedicando un tiempo a la misma e intentando utilizar distintos espacios (biblioteca, sala de lectura, patio exterior...)». Asimismo, recalca que «es de suma importancia [...] alternar la lectura individual con la compartida y promover tiempos para expresar dudas y reflexiones a través del diálogo igualitario». Además, la LOMLOE, promueve la contextualización de la escrita en entornos que la integren en situaciones comunicativas y reales del centro, fomentando el placer para expresar emociones, sentimientos, ideas y pensamientos. Así,

para la realización de este proyecto de innovación se tendrán en cuenta los aspectos mencionados con anterioridad.

Tomando como referencia a Durlak y Wissberg (2007), los programas de educación socioemocional deben contar con determinados rasgos evaluables como:

- a) Secuenciados: empleo de actividades planeadas y secuenciadas.
- b) Activos: uso de dinámicas propias de pedagogías activas.
- c) Focalizados: enfoque en habilidades o competencias emocionales específicas.
- d) Explícitos: establecimiento de objetivos explícitos para los participantes.

Se presenta, a continuación, una tabla que resume la metodología que se llevará a cabo para realizar la innovación y que será posteriormente explicada:

Tabla 2. Metodología de la innovación.

SECUENCIACIÓN		
PRIMER TRIMESTRE		
Lectura en la unidad de programación n°.1: <i>Diario de un acoso escolar</i> de Beatriz Rato.	Sesión destinada a la tertulia literaria dialógica sobre la lectura.	Realización de actividades sobre la lectura incluidas en el portafolio. (ANEXO V)
SEGUNDO TRIMESTRE		
Lectura en la unidad de programación n°.4: <i>El príncipe y la modista</i> (cómic) de Jen Wang.	Sesión destinada a la tertulia literaria dialógica sobre la lectura.	Realización de actividades sobre la lectura incluidas en el portafolio.
TERCER TRIMESTRE		
Lectura en la unidad de programación n°.6: <i>Nada</i> de Claudio Stassi (Novela gráfica, adaptación de <i>Nada</i> de Carmen Laforet).	Sesión destinada a la tertulia literaria dialógica sobre la lectura.	Realización de actividades sobre la lectura incluidas en el portafolio.
DINÁMICAS		
TERTULIA LITERARIA DIALÓGICA	PORFOLIO	
FOCALIZACIÓN		
<i>Diario de un acoso escolar</i>	<i>El príncipe y la modista</i>	<i>Nada</i>
○ Conciencia emocional	○ Autonomía emocional ○ Competencias sociales	○ Regulación emocional ○ Competencias para la vida y el bienestar
OBJETIVOS		
Objetivos reflejados en la propia creación del portafolio.		

Teniendo esto en cuenta, las actividades que se plantearán (ANEXO V) están planeadas y secuenciadas. Se trabajará una lectura al trimestre, para la que se emplearán diversas dinámicas activas que favorecerán los procesos de enseñanza. En cuanto a la

focalización de las lecturas, se trabajarán con ellas una serie de competencias emocionales específicas. En este caso, nos centraremos en las cinco competencias emocionales propuestas por Bisquerra (2007) y cómo se relacionan con las obras que se proponen.

4.4.2 Selección de lecturas

Diario de un acoso de Beatriz Rato



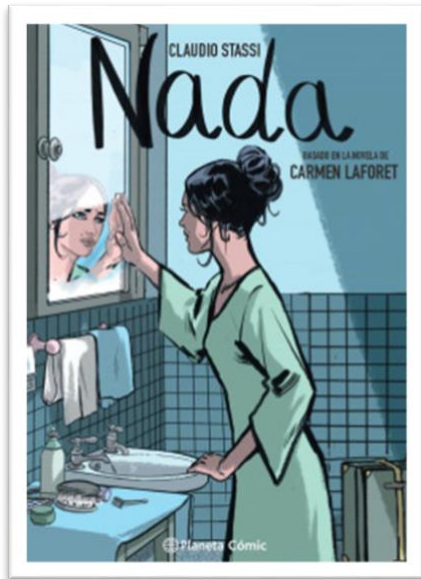
Diario de un acoso escolar es relato sensible y realista, escrito a modo de historia dentro de otra historia. En ella se va narrando el estremecedor día a día de Ángela, una chica que sufre el acoso de su mejor amiga durante el curso escolar. Esta novela expone el martirio que viven algunas y algunos jóvenes, quienes quedan en silencio en muchas ocasiones, provocando en gran parte de los casos una tragedia. A través de la protagonista y su familia se muestran los pasos a seguir en los protocolos de actuación para alcanzar un final feliz. Un relato emocionante y emotivo que muestra también, en su segunda trama, los conflictos éticos en torno al mundo de los premios literarios.

El príncipe y la modista de Jen Wang



Una modista, Frances, es contratada por un príncipe para realizar sus trajes, pero debe guardar un secreto: al príncipe le gusta vestirse con vestidos, pelucas, zapatos de tacón... Todo esto pone en riesgo a la corona, pues se espera de él que se comporte como un príncipe. Los protagonistas entablarán una relación de amistad en la que el apoyo mutuo será imprescindible para lograr sus deseos vitales y ser quienes realmente anhelan ser. Este cómic abarca cuestiones como el autoconocimiento, el autodescubrimiento de la identidad o la aceptación de uno mismo o una misma. Además, nos permite tratar temas como la identidad de género, los roles impuestos por la sociedad y entender un proceso intrapersonal de crecimiento, aceptación y cambio frente a un entorno oprimente. Por otro lado, el proceso de la modista nos muestra un viaje social y profesional en el que se logran los objetivos aprendiendo a ser dueña de su propio futuro mediante el trabajo y el esfuerzo.

Nada – Carmen Laforet (adaptación ilustrada Claudio Stassi)



Esta novela gráfica, basada en la novela *Nada* de Carmen Laforet, narra el periplo existencial de Andrea, una joven que se instala en Barcelona para estudiar Letras en la universidad. En esta obra, ilustrada de una forma significativa, donde los colores adquieren un significado, pues el ilustrador emplea tonalidades grisáceas que transmiten el desasosiego vital que experimentará la joven. No obstante, aparecen en *Nada* destellos de colores claros que muestran la otra cara consustancial de la humanidad, pues el espíritu siempre acaba encontrando su liberación. En este caso, será su amiga Ena la que traerá luz a la vida de Andrea y le devolverá, por momentos, la ilusión.

Con temas como la adultez impuesta, la ilusión por los estudios troncada por su entorno o el deseo de conocer el amor romántico, esta obra presenta un camino de superación individual con el que muchos y muchas pueden sentirse interpelados.

Tabla 3. Relación de las lecturas con las competencias emocionales.

LECTURA		COMPETENCIAS EMOCIONALES
PRIMER TRIMESTRE	<i>Diario de un acoso escolar</i> de Beatriz Rato	<p>CONCIENCIA EMOCIONAL</p> <ul style="list-style-type: none"> - Toma de conciencia de las propias emociones: capacidad para percibir con precisión los propios sentimientos y emociones. - Dar nombre a las emociones: eficacia para emplear el vocabulario adecuado en el contexto cultural determinado para designar las emociones. - Comprensión de las emociones de los demás: capacidad para percibir las emociones y perspectivas de los demás e implicarse empáticamente en sus vivencias emocionales.

SEGUNDO TRIMESTRE	<p><i>El príncipe y la modista</i> de Jen Wang</p>	<p style="text-align: center;">AUTONOMÍA EMOCIONAL</p> <ul style="list-style-type: none"> - Autoestima: trabajo de la imagen que se tiene sobre uno mismo / una misma. - Responsabilidad: implicación en los comportamientos éticos y saludables, asumiendo responsabilidad en la toma de decisiones. - Auto-eficacia emocional: percepción de uno mismo o una misma como se desea, basándose en las creencias y valores morales de la persona. - Análisis crítico de las normas sociales: capacidad para evaluar la sociedad y los comportamientos personales. - Resiliencia: afrontar las situaciones adversas que se nos puedan presentar. <p style="text-align: center;">COMPETENCIA SOCIAL</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dominar las habilidades sociales básicas: escuchar, mantener una actitud dialogante, disculparse... - Respeto por los demás: intención de aceptar y apreciar las diferencias individuales y grupales y valorar los derechos de todas las personas. - Practicar la comunicación expresiva: capacidad para mantener conversaciones, expresar los propios sentimientos y pensamientos con claridad. - Comportamiento pro-social y cooperación: capacidad de aguardar el turno, mantener actitudes de respeto hacia los demás. - Asertividad: defender y expresar los propios derechos, opiniones y sentimientos; hacer frente a la presión de un grupo y evitar ser coaccionado; tomar decisiones de forma adecuada y premeditada.
--------------------------	--	--

TERCER TRIMESTRE	<p><i>Nada</i> – Carmen Laforet (adaptación ilustrada de Claudio Stassi)</p>	<p style="text-align: center;">REGULACIÓN EMOCIONAL</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento. - Expresión emocional: capacidad para expresar las emociones de forma adecuada. - Regulación emocional: regulación de impulsos como la ira, la frustración... con el fin de prevenir estados emocionales negativos como la depresión o la ansiedad. - Habilidades de afrontamiento: afrontar emociones negativas mediante la utilización de estrategias. - Competencia para autogenerar emociones positivas: capacidad para experimentar de forma voluntaria y consciente emociones positivas (alegría, amor, humor...) y disfrutar de la vida. <p style="text-align: center;">COMPETENCIAS PARA LA VIDA Y EL BIENESTAR</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fijar objetivos adaptativos: capacidad para fijar objetivos positivos y realistas. - Toma de decisiones en situaciones personales, familiares, académicas... - Buscar ayuda y recursos: capacidad de identificar la necesidad de apoyo y asistencia. - Bienestar subjetivo: contribuir activamente al bienestar de la comunidad (familia, amigos y sociedad). - Fluir: capacidad de generar experiencias óptimas en la vida profesional, personal y social.
-------------------------	--	---

Fuente: *Bisquerra (2003)*.

Los objetivos serán planteados al alumnado de forma clara y, al finalizar el curso, se les realizará un cuestionario final (ANEXO IV) con el que el profesorado podrá ver si el enfoque planteado ha tenido resultado tanto para trabajar la inteligencia emocional como para fomentar la lectura.

4.4.3 Metodologías activas

Como se mencionó anteriormente, las metodologías que se empleen deben ser activas, con el fin de promover un aprendizaje significativo, desarrollar habilidades y competencias, estimular la motivación y el interés, favorecer la interacción y la comunicación, y preparar al alumnado para los desafíos vitales que se les puedan

presentar. En este sentido, las metodologías activas que se emplearán en esta innovación serán:

I. LA TERTULIA LITERARIA DIALÓGICA (TLD)

El comienzo de las tertulias literarias dialógicas tiene sus orígenes durante los procesos de posalfabetización que se dan en la escuela de La Verneda-Sant Martí de Barcelona en los años setenta. Creadas como una experiencia cultural y educativa no formal, se han ido formalizado y expandido en la educación literaria. (Flecha *et al.* 2008), siendo consideradas como una práctica exitosa dentro de las escuelas europeas por el proyecto INCLUD-ED (2006-2011).

Una tertulia dialógica implica que, una vez leído un texto o una obra, se reúnan un número de personas para dialogar sobre las interpretaciones o sobre diferentes aspectos del texto. Lo enriquecedor de esta práctica, como señalaba Pulido y Zepa (2010) es que no se producen relaciones de poder, sino interacciones dialógicas, lo que posibilita que se valoren las aportaciones sin tener en cuenta si se tienen más o menos conocimiento, sino que lo que interesa es que se expresen los pensamientos que provoca con el fin de reflexionar sobre los conocimientos.

Según Bakhtin (1981) solo a partir de la interpretación dialógica de los textos podemos llegar a un mayor conocimiento de las obras, pues los significados de los textos se multiplican en función de las diferentes visiones del mundo. Explica Bakhtin que

Every conversation is full of transmissions and interpretations of other people's words. At every step one meets a 'quotation' or a 'reference' to something that a particular person said, a reference to 'people say' or 'everyone says', to the words of the person one is talking with, or to one's own previous words, to a newspaper, an official decree, a document, a book and so forth. (1981, p.77).

[Cada conversación está llena de transmisiones e interpretaciones de las palabras de otras personas. En cada paso que nos encontremos una citación o una referencia de algo particular que una persona ha dicho, una referencia de “la gente dice” o “todo el mundo dice”, desde un periódico, un decreto oficial, un documento, un libro y así sucesivamente]

Esta ambigüedad de significados hace necesario el diálogo como forma de ampliar horizontes, desarrollar el espíritu crítico, así como de profundizar en el conocimiento de las obras. Entre los beneficios de esta práctica podríamos destacar:

- **Dimensión instrumental del aprendizaje.** Se aleja de los métodos de aprendizaje memorístico sobre las obras, partiendo del diálogo. Este permite que se realice un esfuerzo para aportar argumentos y razones que justifiquen las ideas

de los participantes, haciendo que el alumnado comprenda la dimensión instrumental de los conocimientos y llevando a cabo un aprendizaje significativo.

- **Estrategias comunicativas.** Se fomenta el diálogo igualitario, la reflexión sobre nuestras ideas y las de los demás,
- **Desarrollo de habilidades sociales y emocionales.** A través de las diferentes lecturas y el intercambio de impresiones, emociones, etc. se trabaja el desarrollo de la empatía, la comprensión emocional, la escucha activa... Se trata de convertir la diversidad en oportunidad.

Como seres que viven en una cultura participativa, la escuela debe aprovechar esta realidad. Pues, «la cultura participativa nos obliga a movernos de la expresión individual a la participación de la comunidad» (Ferrés y Masanet, 2017, p.58). Además, una de las formas más efectivas para trabajar la educación emocional es abriendo espacio al diálogo (Villa, 2013) y, el aprendizaje en interacción con otras personas promueve un ambiente afectivo y de empatía, proporcionando un buen clima para aprender (Purcell-Gates, 1995, citado en Valls *et al.*, 2008). Aunar emoción y razón sería un método para la educación literaria, que se llevaría a cabo con el diálogo como herramienta fundamental; este llevaría a profundizar al alumnado en el texto, a reflexionar sobre los diferentes puntos de vista y sobre cuestiones relacionadas con las obras (Rosenblatt, 2002).

Los docentes de la asignatura deberán ejercer de moderador en las sesiones en las que se lleve a cabo las tertulias con el fin de crear actos comunicativos dialógicos que promuevan interacciones entre los y las participantes. Debe asumir la responsabilidad de la comunicación en su interacción con el alumnado y, siendo la única persona que tiene una posición de poder, no debe utilizarla en ningún momento en su favor. Es decir, debe emplearse únicamente para promover los actos comunicativos dialógicos. De esta forma, «la función de la persona moderadora no es de aleccionar sobre cuál es el análisis y discurso más crítico y profundo sobre la obra», sino que «su función es generar las condiciones necesarias para que predominen los actos comunicativos dialógicos, frente a los de poder». (Pulido *et al.*, 2010, p.300).

II. METACOGNICIÓN, USO DEL PORFOLIO

Además del diálogo como método de trabajo de las lecturas, se empleará el uso de un portfolio en el que alumnado realizará diversas actividades (ANEXO V) Estos ejercicios servirán no solo para trabajar las competencias emocionales, sino también para evaluar

las competencias específicas dictadas en el Decreto 59/2022 por el que se establece el currículo de la ESO.

A continuación, se muestran las competencias que se trabajarán con todas las actividades, así como los criterios de calificación asociados:

Tabla 4. Relación de los criterios de calificación con las actividades de la innovación.

COMPETENCIA	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ACTIVIDADES
Competencia específica 2. Comprender e interpretar textos orales y multimodales recogiendo el sentido general y la información más relevante, identificando el punto de vista y la intención del emisor y valorando su fiabilidad, su forma y su contenido, para construir conocimiento, formarse opinión y ensanchar las posibilidades de disfrute y ocio.	2.1. Comprender el sentido global, la estructura, la información más relevante en función de las necesidades comunicativas y la intención del emisor en textos orales y multimodales sencillos de diferentes ámbitos, analizando la interacción entre los diferentes códigos.	Sesiones de las TLD en las que deberán comprender e interpretar las opiniones de sus compañeros y compañeras, identificando el sentido de los textos orales, identificando el punto de vista y la intención y valorando su fiabilidad para construir una opinión.
Competencia específica 3. Producir textos orales y multimodales con fluidez, coherencia, cohesión y registro adecuado, atendiendo a las convenciones propias de los diferentes géneros discursivos, y participar en interacciones orales con actitud cooperativa y respetuosa, tanto para construir conocimiento y establecer vínculos personales como para intervenir de manera activa e informada en diferentes contextos sociales.	3.2. Participar de manera activa y adecuada en interacciones orales informales, en el trabajo en equipo y en situaciones orales formales de carácter dialogado, con actitudes de escucha activa y estrategias de cooperación conversacional y cortesía lingüística.	Sesiones de la TLD en la que deberán, una vez comprendida e interpretada la información expresada por sus compañeros y compañeras, participar con actitud cooperativa y respetuosa.
Competencia específica 4. Comprender, interpretar y valorar textos escritos, con sentido crítico y diferentes propósitos de lectura, reconociendo el sentido global y las ideas principales y secundarias, identificando la intención del emisor, reflexionando sobre el	4.1. Comprender e interpretar el sentido global, la estructura, la información más relevante y la intención del emisor de textos escritos y multimodales sencillos de diferentes ámbitos que respondan a diferentes propósitos de lectura,	Lectura de las obras propuestas que permitirán llevar a cabo las sesiones de las TLD y la realización de los ejercicios vinculados a las lecturas que se incluirán en el porfolio.

contenido y la forma y evaluando su calidad y fiabilidad, para dar respuesta a necesidades e intereses comunicativos diversos y para construir conocimiento.	realizando las inferencias necesarias.	
Competencia específica 5. Producir textos escritos y multimodales coherentes, cohesionados, adecuados y correctos atendiendo a las convenciones propias del género discursivo elegido, para construir conocimiento y dar respuesta de manera informada, eficaz y creativa a demandas comunicativas concretas.	5.1. Planificar la redacción de textos escritos y multimodales sencillos, atendiendo a la situación comunicativa, a la persona destinataria, al propósito y al canal; redactar borradores y revisarlos con ayuda del diálogo entre iguales e instrumentos de consulta, y presentar un texto final coherente, cohesionado y con el registro adecuado. 5.2. Incorporar procedimientos básicos para enriquecer los textos, atendiendo a aspectos discursivos, lingüísticos y de estilo, con precisión léxica y corrección ortográfica y gramatical.	Realización de actividades a partir de las lecturas leídas y comentadas en los que deberán redactar de forma coherente, cohesionada, adecuándose al género discursivo y dando respuesta de manera eficaz a las demandas comunicativas concretas.

Por otro lado, el uso del portfolio, como explica Argudín (citado en Martínez, 2002, p.38), «se afianza en el trabajo mismo y permite al alumno reconocer su propio proceso de aprendizaje; es por ello por lo que resulta un instrumento más confiable que la evaluación tradicional». Consideramos que es una herramienta de evaluación que favorece al desarrollo de competencias emocionales, pues mediante el uso del portfolio el alumnado puede identificar cuáles son sus necesidades de aprendizaje, evaluar su propio desempeño y reconocer sus debilidades. El portfolio, en definitiva, facilitaría «el autocontrol y la regulación de los propios aprendizajes» (Rué, 2008, p.31).

Todo esto estaría reforzando la automotivación y la responsabilidad, incluidas dentro de la competencia en autonomía social, así como la búsqueda de ayuda y recursos, incluida dentro de la competencia para la vida y el bienestar de Bisquerra (2007).

La estructura que deberá tener el portfolio será la siguiente:

- Portada
- Índice con los contenidos del portfolio

- Introducción. Contendrá una tabla de metacognición en la que expongan: qué saben, qué quieren saber y qué he aprendido (ANEXO III).
- Evidencias. Documentos que recojan las actividades realizadas.
- Autoevaluación final.

Finalmente, como herramienta para la evaluación de las competencias específicas y de la creación del porfolio, se han elaborado dos rúbricas, con sus correspondientes dianas (ANEXO III) una para el contenido del porfolio, donde se evaluarán los contenidos relacionados con la producción de textos escritos (competencia específica 5), y otra para las sesiones de las tertulias, donde se evaluarán aquellas competencias relacionadas con la comprensión y producción de textos orales (competencia 2, 3 y 4).

4.4.4 Agentes y materiales.

La innovación, desde el punto de vista educativo, es definida por Pulido y Zepa (2010) como una acción planificada orientada a producir un cambio en las instituciones educativas que propicie la mejora en los pensamientos y en las prácticas de formación, para la que es necesaria el desarrollo profesional e institucional, así como el compromiso y comprensión de toda la comunidad educativa. En este sentido, como agentes necesarios para llevar a cabo la innovación debemos contar con el apoyo del Departamento de Lengua Castellana y Literatura, con el fin de que esta práctica comience a ser impartida por todo el profesorado, se cree una mayor concienciación sobre las necesidades educativas actuales y los resultados que se persiguen con la innovación se logren con más facilidad.

En cuanto a los materiales, se debe garantizar que todo el alumnado podrá acceder a los libros propuestos. A su vez, también serán necesarios diversos instrumentos de evaluación, en nuestro caso emplearemos el porfolio, así como rúbricas de evaluación y escalas de valores. Es importante también mencionar los espacios pues, ya que una de las intenciones es fomentar el uso de la biblioteca, se asignará como espacio para la lectura y la realización de las tareas la biblioteca del centro.

4.5 Evaluación.

Como todo proceso de innovación, se debe hacer un seguimiento con el fin de observar su evolución y si los objetivos planteados se están llevando a cabo.

Fueyo Gutiérrez *et al.* (2015) resaltan la importancia de no dar por acabado un proyecto de innovación al concluir las actividades planificadas, pues es necesario comprobar si nuestra intervención ha generado cambios y en qué dirección.

Uno de los errores comunes es la falta de estrategias de seguimiento y evaluación durante el desarrollo del proyecto por lo que se deben crear diversos métodos de evaluación en las diferentes etapas del mismo.

Esta innovación trata de abordar, por un lado, la animación a la lectura y, por otro, el trabajo de las competencias emocionales. Teniendo en cuenta los dos pilares clave del presente proyecto, se describe, en la siguiente tabla, cómo se llevará a cabo la evaluación y el seguimiento de los objetivos.

Tabla 5. Análisis de los objetivos de la innovación.

FINALIDAD	INDICADORES DE IMPACTO	MEDIDAS
Cambiar la metodología de enseñanza que tiene la literatura a la vez que se trabaja la inteligencia emocional en las aulas.	<p>Al menos en dos cursos de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura se implanta esta innovación para trabajar las obras.</p> <p>Aumenta el número de préstamos de libros en la biblioteca del centro.</p> <p>El alumnado se muestra motivado con las lecturas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación y trabajo en equipo con el resto de los y las docentes de nuestro departamento. • Datos recogidos desde la base de datos del sistema de préstamos de la biblioteca. • Observación directa y encuestas realizadas al final de la innovación.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	INDICADORES DE LARGO	MEDIDAS
<ol style="list-style-type: none"> 1. Animar a la lectura de los y las alumnas creando un hábito lector. 2. Ayudar al manejo de emociones, empatía, etc. del alumnado mediante la lectura y posterior diálogo. 3. Mejora del clima en el aula y entre compañeros del centro en general. 	<p>Se aprecia un cambio en el alumnado en su relación con las lecturas y la literatura en general.</p> <p>Se aprecia en el alumnado una mayor concienciación sobre las competencias emocionales y su impacto.</p> <p>Se aprecia una mejora de sus habilidades: empatía, escucha activa, respeto, autocontrol...</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Observación directa del alumnado en las intervenciones en el aula. • Escala de valores que se realizará al alumnado al final del curso. • Análisis de los datos obtenidos de los portafolios del alumnado. • Diario elaborado por parte del profesor o la profesora.

Para llevar a cabo un seguimiento, tanto de los aspectos emocionales como de la motivación con respecto de las lecturas, uno de los mecanismos que el profesorado empleará será el análisis mediante un diario en tres momentos claves de la innovación. En este sentido, se realizará en los primeros meses un análisis del aula, atendiendo a aspectos como: clima en el aula, comportamientos relacionales concretos entre el alumnado, cuál es su discurso y actitud ante las lecturas del centro o la literatura en general... La segunda reflexión se hará en la segunda mitad del tercer trimestre y se reflejarán las posibles evoluciones que se han producido a partir del desarrollo de la innovación, además de otras cuestiones que se hayan podido observado y nos permitan mejorarla. Finalmente, se hará una reflexión final sobre todo el proyecto de innovación, esta reflexión que se añadiría la programación para años futuros. Otro de los mecanismos con los que se trabajará serán las escalas de valores (ANEXO IV) lo que permitirá recoger de forma sintetizada y visual los datos.

La opinión del alumnado también será fundamental para llevar a cabo la evaluación de la innovación. Además de contar con el portfolio, que evidenciará su evolución y, por tanto, su cambio (o no) en relación con la literatura y su manejo de competencias emocionales, realizarán una escala de valores (ANEXO IV) en la que evaluarán la experiencia que supuso para ellos y ellas la innovación.

Tabla 6. Mecanismos de evaluación de la innovación.

PRIMER TRIMESTRE	SEGUNDO TRIMESTRE	TERCER TRIMESTRE
Análisis y descripción: - Clima del aula - Interrelaciones - Hábito lector - Problemas de gestión emocional - Aspectos futuros que se podrían trabajar	Reflexión sobre la primera experiencia una vez realizada la primera lectura de la innovación.	Reflexión final en el diario (profesorado) y escala de valores para el profesorado y el alumnado.

4.6 Reflexión final.

La Educación Secundaria supone un momento clave en el desarrollo del alumnado, se trata de una etapa que se vive con mucha intensidad, donde ocurren cambios importantes que los preparan para la vida adulta y marcan su trayectoria vital. Muchas veces se olvida la parte más humanada de nuestros alumnos y alumnas y esto se aprecia viendo las metodologías empleadas para la enseñanza. Por ello, es fundamental emplear

metodologías significativas en las que se trabaje la enseñanza desde una parte más humana, promoviendo una educación que no se vea como algo ajeno a sus contextos.

Por las razones expuestas anteriormente, he propuesto una innovación que trata esa parte más humana, más emocional de alumnado, como algo inherente a los procesos de enseñanza. Se debe fomentar desde el aula la adquisición de competencias emocionales con el fin de que nuestro alumnado tenga herramientas que permitan controlar sus vidas, favoreciendo a los procesos de enseñanza.

Uno de los resultados deseados es el incremento del interés por la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, ya que es importante como docentes aprovechar el potencial que tiene esta materia y su trascendencia en la vida para acercarla al alumnado de una forma atractiva y transmitir la misma pasión que sentimos por ella a los adolescentes.

4.7 Bibliografía.

- Acosta, A. (2008). Educación emocional y convivencia en el aula. En M. S. Jiménez (coord.). *Educación emocional y convivencia en el aula*. Ministerio de Educación, Política social y Deporte.
- Alcaide, M. (2009). Influencia en el rendimiento y autoconcepto en hombres y mujeres. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 2, 27-44. <https://doi.org/10.30827/digibug.27758>
- Bakhtin, M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays*. Univeristy of Texas Press.
- Berumen-Martínez, R., y Arredondo-Chávez, J. M., y Ramírez-Quistian, M. A. (2016). Formación de docentes, competencias emocionales y conductas disruptivas en la escuela secundaria. *Ra Ximhai*, 12 (6). 487-505. <https://doi.org/10.35197/rx.12.01.e3.2016.31.rb>
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Praxis.
- Bisquerra, R. y Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82. <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>

- Bisquerra, R. (2008). Educación emocional para la convivencia: las competencias emocionales. En M. S. Jiménez (coord.). *Educación emocional y convivencia en el aula*. Ministerio de Educación, Política social y Deporte. <https://doi.org/10.24310/ijne4.1.2021.12399>
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.
- Carter, R. (2002). *El nuevo mapa del cerebro*. RBA Libros
- Durlak, J. A., y Weissberg, R. P. (2007). The Impact of After-School Programs that Promote Personal and Social Skills. *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL)*.
- Espejo, B. (1999). Hacia un modelo de educación integral: el aprendizaje emocional en la práctica educativa. *Revista de Ciencias de la Educación*, 180, 521-535. <https://doi.org/10.2307/j.ctv2gz3v07.50>
- Freire, P. y Macedo, D. (1989). *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Paidós.
- Gil-Olarte, P., Palomera, R. y Brackett, M.A. (2006). Relating emotional intelligence to social competence, and academic achievement among high school students. *Psicothema*, 18, 118-123.
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Kairós.
- Gómez Vargas, L. D. & López López, J. (2022). Diagnóstico de las competencias emocionales en los docentes de educación básica primaria. *La educación como fenómeno social*. 13-24. <https://doi.org/10.22533/at.ed.781222507>
- Granado. C. (2013). La formación inicial de maestros y maestras en educación lectora: perspectiva del alumnado y contenidos ofrecidos en tres universidades andaluzas. *Investigación en la escuela*, 80, 103-115. <https://doi.org/10.12795/IE.2013.i80.08>
- Lillo Espinosa, J. L. (2004). Crecimiento y comportamiento en la adolescencia. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 90, 57-71. <https://doi.org/10.4321/s0211-57352004000200005>.

- Macanchí Pico, M. L., Orozco Castillo, B. M. & Campoverde Encalada, M.^a A. (2020). Innovación educativa, pedagógica y didáctica. Concepciones para la práctica en la educación superior. *Revista Universidad y Sociedad*, 12 (1), 396-403. <https://doi.org/10.36006/16218>
- Martínez Sánchez, N. (2002). El portafolio como mecanismo de validación de aprendizaje. *Perfiles educativos*, 24 (95), 54-66.
- Mora, F. (2020). *Neuroeducación y lectura. De la emoción a la comprensión de las palabras*. Alianza Editorial.
- Pulido, C. & Zepa, B. (2010). La interpretación interactiva de los textos a través de las tertulias literarias dialógicas. *Revista signos*, 43, (2), 295-309. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342010000400003>
- Rato Rionda, Beatriz (2022). *Diario de un acoso escolar*. Ediciones Amaniel.
- Rosenblatt, L. (2002). *La literatura como exploración*. FCE.
- Rué, J. (2008). El portafolio del alumno, herramienta estratégica para el aprendizaje. *Aula de innovación educativa*, 169, 29-33.
- Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211. <https://dx.doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Sanjuán Álvarez, M. (2014). Leer para sentir. La dimensión emocional de la educación literaria. *Impossibilia. Revista Internacional De Estudios Literarios*, 8, 156-178. <https://doi.org/10.32112/2174.2464.2014.105>
- Sanjuán Álvarez, M. (2013). *La dimensión emocional en la educación literaria*. Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- UNESCO (1996). *Informe Delors. La educación encierra un tesoro*. Santillana. <https://doi.org/10.2307/j.ctv20hcsph.8>
- Valls, R., Soler, M., & Flecha, R. (2008). Lectura dialógica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura. *Revista Iberoamericana De Educación*, 46, 71-87. <https://doi.org/10.35362/rie460717>

Vivas García, M. (2003). La educación emocional: conceptos fundamentales. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 4 (2), 33-54.

Yus, R. (2008). Integración de la educación emocional en un programa de educación en valores. En M. S. Jiménez (coord.). *Educación emocional y convivencia en el aula*. Ministerio de Educación, Política social y Deporte. <https://doi.org/10.14201/16709>

5. PROPUESTA DE PROGRAMACIÓN DOCENTE.

5.1 Introducción: marco legal.

La presente programación se inserta en el marco legal de la *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre*, modificada por la *Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo*, denominada LOMLOE. La implantación de esta nueva ley supone, por tanto, la derogación de la *Ley Orgánica 8/2013 para la mejora de la calidad educativa* (LOMLCE). Concretamente, esta programación seguirá lo establecido por el *Decreto 59/2022, de 30 de agosto, por el que se regula la ordenación y se establece el Currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en el Principado de Asturias*. En este documento se describe la implantación de esta nueva ley, aplicada en el curso 2022-2023 a las enseñanzas correspondientes a los cursos impares, primero y tercero de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Se establece para el curso académico 2023-2024 que la implantación se extenderá a los cursos segundo y cuarto de etapa.

La LOMLOE incide en cuatro principios fundamentales: la orientación educativa y profesional del alumnado, a la incorporación de la perspectiva de género, la atención a las necesidades educativas específicas del alumnado con discapacidad y el desarrollo de las competencias que promuevan la autonomía y la reflexión. En este marco legislativo, el modelo educativo que plantea el Principado de Asturias para la ESO se adapta a las enseñanzas y peculiaridades de nuestra Comunidad Autónoma. Se dedica especial importancia al desarrollo de las competencias, de la educación emocional y en valores inherentes al principio de igualdad, de la educación por la paz y la no violencia, la educación afectivo-sexual y el conocimiento del patrimonio cultural asturiano. Estas líneas de actuación fundamentales toman como referencia los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS) para la Agenda 2020-2030, que deberán estar reflejados de forma transversal en las programaciones docentes de las diferentes enseñanzas.

Esta nueva ley se ajusta las necesidades del siglo XXI, promoviendo el desarrollo integral del alumnado basándose en una educación que emplea metodologías activas, trabajo interdisciplinar y medidas que abogan por la verdadera atención a la diversidad basándose en los principios del Diseño Universal del Aprendizaje (DUA), con el fin de que el alumnado adquiera una serie de competencias que le permitan enfrentarse a los retos y desafíos del siglo XXI.

5.2 Objetivos de la etapa de Educación Secundaria

De acuerdo con el artículo 7 del *Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo*, la Educación Secundaria deberán contribuir a que el alumnado pueda:

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

- k) Conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias, afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales e incorporar la educación física y la práctica del deporte para favorecer el desarrollo personal y social. Conocer y valorar la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad. Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo, el cuidado, la empatía y el respeto hacia los seres vivos, especialmente los animales, y el medio ambiente, contribuyendo a su conservación y mejora.
- l) Apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación.
- m) Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en su caso, en la lengua asturiana, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura.
- n) Conocer y valorar los rasgos del patrimonio lingüístico, cultural, histórico y artístico de Asturias, participar en su conservación y mejora y respetar la diversidad lingüística y cultural como derecho de los pueblos e individuos, desarrollando actitudes de interés y respeto hacia el ejercicio de este derecho.

Todos estos objetivos se encuentran en consonancia con los fines de la ESO, que consistirían en lograr que el alumnado adquiriera conocimientos básicos de la cultura, incidiendo en el ámbito humanístico, artístico, científico-tecnológico y motor; hábitos de estudio y trabajo orientados a la incorporación a estudios posteriores o a la inserción en el mundo laboral; y formarlos para ejercer sus derechos y obligaciones como ciudadanos y ciudadanas.

5.3 Competencias clave, descriptores operativos, competencias específicas y saberes básicos

5.3.1 Competencias clave y descriptores operativos

De acuerdo con el artículo 2 del *Real Decreto 217/2022*, de 29 de marzo, las competencias clave son los desempeños que se consideran imprescindibles para que el alumnado pueda progresar con éxito en su itinerario formativo y afrontar los retos y desafíos que se le presenten en su trayectoria vital. Estas competencias se recogen en el Perfil de salida del alumnado al final la enseñanza básica y constituyen la adaptación al sistema educativo español de las competencias clave establecidas en la Recomendación del Consejo de la Unión Europea de 22 de mayo de 2018. Estas competencias tienen asociados unos descriptores operativos, que permite que se vinculen a su vez, con las

competencias específicas que se deben adquirir en cada materia. Esto hace que las competencias clave sean transversales a las distintas áreas, ámbitos y materias del currículo, garantizando que el alumnado, al finalizar la etapa, cuente tanto con conocimientos académicos específicos, como con habilidades prácticas aplicables a varios contextos.

A continuación, se presentan las competencias clave que refleja el *Decreto 59/2022, de 30 de agosto, por el que se regula la ordenación y se establece el Currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en el Principado de Asturias*, junto con los descriptores operativos que se han definido para una de ellas. Ya que las competencias clave se adquieren de forma secuencial y progresiva, se incluyen los descriptores operativos relativos al nivel de desempeño al completar Educación Primaria. Esto favorecería a la continuidad, la coherencia y la cohesión entre estas dos etapas de enseñanza obligatoria.

COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN (CCL)

La Competencia en Comunicación Lingüística supone interactuar de forma oral, escrita, signada o multimodal de manera coherente y adecuada en diferentes ámbitos y contextos y con diferentes propósitos comunicativos. Desde la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, esta competencia supone interactuar de forma oral, escrita o signada de manera coherente y adecuada en diferentes ámbitos y contextos y con diferentes propósitos comunicativos, evitando los riesgos de manipulación y desinformación, así como comunicarse eficazmente con otras personas de manera cooperativa, creativa, ética y respetuosa. Para su desarrollo adecuado se debe entender la oralidad como elemento vertebrador de las clases y del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los descriptores operativos que se le asignan son los siguientes:

Tabla 7. Descriptores operativos de la CCL.

Al completar la enseñanza básica, la alumna o el alumno...	Al completar la enseñanza básica, la alumna o el alumno...
CCL1. Expresa hechos, conceptos, pensamientos, opiniones o sentimientos de forma oral, escrita, signada o multimodal, con claridad y adecuación a diferentes contextos cotidianos de su entorno personal, social y educativo, y participa en interacciones comunicativas con actitud cooperativa y respetuosa, tanto para intercambiar	CCL1. Se expresa de forma oral, escrita, signada o multimodal con coherencia, corrección y adecuación a los diferentes contextos sociales, y participa en interacciones comunicativas con actitud cooperativa y respetuosa tanto para intercambiar información, crear conocimiento

información y crear conocimiento como para construir vínculos personales.	y transmitir opiniones, como para construir vínculos personales.
CCL2. Comprende, interpreta y valora textos orales, escritos, signados o multimodales sencillos de los ámbitos personal, social y educativo, con acompañamiento puntual, para participar activamente en contextos cotidianos y para construir conocimiento.	CCL2. Comprende, interpreta y valora textos orales, escritos, signados o multimodales sencillos de los ámbitos personal, social y educativo, con acompañamiento puntual, para participar activamente en contextos cotidianos y para construir conocimiento.
CCL3. Localiza, selecciona y contrasta, con el debido acompañamiento, información sencilla procedente de dos o más fuentes, evaluando su fiabilidad y utilidad en función de los objetivos de lectura, y la integra y transforma en conocimiento para comunicarla adoptando un punto de vista creativo, crítico y personal a la par que respetuoso con la propiedad intelectual.	CCL3. Localiza, selecciona y contrasta, con el debido acompañamiento, información sencilla procedente de dos o más fuentes, evaluando su fiabilidad y utilidad en función de los objetivos de lectura, y la integra y transforma en conocimiento para comunicarla adoptando un punto de vista creativo, crítico y personal a la par que respetuoso con la propiedad intelectual.
CCL4. Lee obras diversas adecuadas a su progreso madurativo, seleccionando aquellas que mejor se ajustan a sus gustos e intereses; reconoce el patrimonio literario como fuente de disfrute y aprendizaje individual y colectivo; y moviliza su experiencia personal y lectora para construir y compartir su interpretación de las obras y para crear textos de intención literaria a partir de modelos sencillos.	CCL4. Lee con autonomía obras diversas adecuadas a su edad, seleccionando las que mejor se ajustan a sus gustos e intereses; aprecia el patrimonio literario como cauce privilegiado de la experiencia individual y colectiva; y moviliza su propia experiencia biográfica y sus conocimientos literarios y culturales para construir y compartir su interpretación de las obras y para crear textos de intención literaria de progresiva complejidad.
CCL5. Pone sus prácticas comunicativas al servicio de la convivencia democrática, la gestión dialogada de los conflictos y la igualdad de derechos de todas las personas, detectando los usos discriminatorios, así como los abusos de poder, para favorecer la utilización no solo eficaz sino también ética de los diferentes sistemas de comunicación.	CCL5. Pone sus prácticas comunicativas al servicio de la convivencia democrática, la resolución dialogada de los conflictos y la igualdad de derechos de todas las personas, evitando los usos discriminatorios, así como los abusos de poder, para favorecer la utilización no solo eficaz sino también ética de los diferentes sistemas de comunicación.

COMPETENCIA PLURILINGÜE (CP)

La Competencia Plurilingüe implica utilizar distintas lenguas, orales o signadas, de forma apropiada y eficaz para el aprendizaje y la comunicación. Esta competencia supone reconocer y respetar los perfiles lingüísticos individuales y aprovechar las experiencias propias para desarrollar estrategias que permitan mediar y hacer transferencias entre lenguas, incluidas las clásicas, y, en su caso, mantener y adquirir destrezas en la lengua o

lenguas familiares y en las lenguas oficiales. La materia de Lengua Castellana y Literatura contribuye a la adquisición de esta competencia potenciando la reflexión sobre el funcionamiento de la propia lengua para que el alumnado sea capaz de realizar transferencias sencillas entre distintos códigos lingüísticos, e insistiendo en la importancia de valorar la diversidad lingüística y cultural presente en la sociedad y en nuestras aulas, prestando especial atención a la situación lingüística asturiana. Se establecen los siguientes descriptores operativos para esta competencia:

Tabla 8. Descriptores operativos de la CP.

Al completar la enseñanza básica, la alumna o el alumno...	Al completar la enseñanza básica, la alumna o el alumno...
CP1. Usa, al menos, una lengua, además de la lengua o lenguas familiares, para responder a necesidades comunicativas sencillas y predecibles, de manera adecuada tanto a su desarrollo e intereses como a situaciones y contextos cotidianos de los ámbitos personal, social y educativo.	CP1. Usa eficazmente una o más lenguas, además de la lengua o lenguas familiares, para responder a sus necesidades comunicativas, de manera apropiada y adecuada tanto a su desarrollo e intereses como a diferentes situaciones y contextos de los ámbitos personal, social, educativo y profesional.
CP2. A partir de sus experiencias, reconoce la diversidad de perfiles lingüísticos y experimenta estrategias que, de manera guiada, le permiten realizar transferencias sencillas entre distintas lenguas para comunicarse en contextos cotidianos y ampliar su repertorio lingüístico individual	CP2. A partir de sus experiencias, realiza transferencias entre distintas lenguas como estrategia para comunicarse y ampliar su repertorio lingüístico individual
CP3. Conoce y respeta la diversidad lingüística y cultural presente en su entorno, reconociendo y comprendiendo su valor como factor de diálogo, para mejorar la convivencia	CP3. Conoce, valora y respeta la diversidad lingüística y cultural presente en la sociedad, integrándola en su desarrollo personal como factor de diálogo, para fomentar la cohesión social.

COMPETENCIA MATEMÁTICA Y COMPETENCIA EN CIENCIA, TECNOLOGÍA E INGENIERÍA (STEM)

Esta competencia (STEM por sus siglas en inglés: Science, Technology, Engineering, Mathematics) entraña la comprensión del mundo utilizando los métodos científicos, el pensamiento y representación matemáticos, la tecnología y los métodos de la ingeniería para transformar el entorno de forma comprometida, responsable y sostenible. Desde nuestra materia contribuimos a la adquisición de esta competencia en tanto que la comprensión y la expresión oral y escrita permiten interpretar fenómenos, describir conceptos y desarrollar razonamientos de tipo lógico, científico y técnico. Así, desde la materia se forma al alumnado en el uso y la importancia de la escritura y el diálogo para la organización del pensamiento y la resolución de problemas, por medio de

esquemas, mapas conceptuales y otros textos discontinuos. Presenta los descriptores operativos que se exponen a continuación:

Tabla 9. Descriptores operativos de la competencia STEM.

Al completar la enseñanza básica, la alumna o el alumno...	Al completar la enseñanza básica, la alumna o el alumno...
STEM1. Utiliza, de manera guiada, algunos métodos inductivos y deductivos propios del razonamiento matemático en situaciones conocidas, y selecciona y emplea algunas estrategias para resolver problemas reflexionando sobre las soluciones obtenidas.	STEM1. Utiliza métodos inductivos y deductivos propios del razonamiento matemático en situaciones conocidas, y selecciona y emplea diferentes estrategias para resolver problemas analizando críticamente las soluciones y reformulando el procedimiento, si fuera necesario.
STEM2. Utiliza el pensamiento científico para entender y explicar algunos de los fenómenos que ocurren a su alrededor, confiando en el conocimiento como motor de desarrollo, utilizando herramientas e instrumentos adecuados, planteándose preguntas y realizando experimentos sencillos de forma guiada.	STEM2. Utiliza el pensamiento científico para entender y explicar los fenómenos que ocurren a su alrededor, confiando en el conocimiento como motor de desarrollo, planteándose preguntas y comprobando hipótesis mediante la experimentación y la indagación, utilizando herramientas e instrumentos adecuados, apreciando la importancia de la precisión y la veracidad y mostrando una actitud crítica acerca del alcance y las limitaciones de la ciencia.
STEM3. Realiza, de forma guiada, proyectos, diseñando, fabricando y evaluando diferentes prototipos o modelos, adaptándose ante la incertidumbre, para generar en equipo un producto creativo con un objetivo concreto, procurando la participación de todo el grupo y resolviendo pacíficamente los conflictos que puedan surgir.	STEM3. Plantea y desarrolla proyectos diseñando, fabricando y evaluando diferentes prototipos o modelos para generar o utilizar productos que den solución a una necesidad o problema de forma creativa y en equipo, procurando la participación de todo el grupo, resolviendo pacíficamente los conflictos que puedan surgir, adaptándose ante la incertidumbre y valorando la importancia de la sostenibilidad.
STEM4. Interpreta y transmite los elementos más relevantes de algunos métodos y resultados científicos, matemáticos y tecnológicos de forma clara y veraz, utilizando la terminología científica apropiada, en diferentes formatos (dibujos, diagramas, gráficos, símbolos...) y aprovechando de forma crítica, ética y responsable la cultura digital para compartir y construir nuevos conocimientos.	STEM4. Interpreta y transmite los elementos más relevantes de procesos, razonamientos, demostraciones, métodos y resultados científicos, matemáticos y tecnológicos de forma clara y precisa y en diferentes formatos (gráficos, tablas, diagramas, fórmulas, esquemas, símbolos...), aprovechando de forma crítica la cultura digital e incluyendo el lenguaje matemático-formal con ética y responsabilidad, para compartir y construir nuevos conocimientos.

STEM5. Participa en acciones fundamentadas científicamente para promover la salud y preservar el medio ambiente y los seres vivos, aplicando principios de ética y seguridad y practicando el consumo responsable.	STEM5. Emprende acciones fundamentadas científicamente para promover la salud física, mental y social, y preservar el medio ambiente y los seres vivos; y aplica principios de ética y seguridad en la realización de proyectos para transformar su entorno próximo de forma sostenible, valorando su impacto global y practicando el consumo responsable.
--	--

COMPETENCIA DIGITAL (CD)

La Competencia Digital implica el uso seguro, saludable, sostenible, crítico y responsable de las tecnologías digitales para el aprendizaje, para el trabajo y para la participación en la sociedad, así como la interacción con estas. Incluye la alfabetización en información y datos, la comunicación y la colaboración, la educación mediática, la creación de contenidos digitales (incluida la programación), la seguridad (incluido el bienestar digital y las competencias relacionadas con la ciberseguridad), asuntos relacionados con la ciudadanía digital, la privacidad, la propiedad intelectual, la resolución de problemas y el pensamiento computacional y crítico. En este sentido la materia de Lengua Castellana y Literatura contribuye a la adquisición de esta competencia formando al alumnado en la búsqueda en Internet atendiendo a criterios de validez, calidad, actualidad y fiabilidad a través de la elaboración de trabajos sobre temas, obras, autores y autoras de la literatura universal. Se asocia a los descriptores operativos expuestos en la siguiente tabla:

Tabla 10. Descriptores operativos de la CD.

Al completar la enseñanza básica, la alumna o el alumno...	Al completar la enseñanza básica, la alumna o el alumno...
CD1. Realiza búsquedas guiadas en Internet y hace uso de estrategias sencillas para el tratamiento digital de la información (palabras clave, selección de información relevante, organización de datos...) con una actitud crítica sobre los contenidos obtenidos.	CD1. Realiza búsquedas en Internet atendiendo a criterios de validez, calidad, actualidad y fiabilidad, seleccionando los resultados de manera crítica y archivándolos, para recuperarlos, referenciarlos y reutilizarlos, respetando la propiedad intelectual.
CD2. Crea, integra y reelabora contenidos digitales en distintos formatos (texto, tabla, imagen, audio, vídeo, programa informático...) mediante el uso de diferentes herramientas digitales para expresar ideas, sentimientos y conocimientos, respetando la propiedad	CD2. Gestiona y utiliza su entorno personal digital de aprendizaje para construir conocimiento y crear contenidos digitales, mediante estrategias de tratamiento de la información y el uso de diferentes herramientas digitales, seleccionando y configurando la más

intelectual y los derechos de autor de los contenidos que reutiliza.	adecuada en función de la tarea y de sus necesidades de aprendizaje permanente.
CD3. Participa en actividades o proyectos escolares mediante el uso de herramientas o plataformas virtuales para construir nuevo conocimiento, comunicarse, trabajar cooperativamente, y compartir datos y contenidos en entornos digitales restringidos y supervisados de manera segura, con una actitud abierta y responsable ante su uso.	CD3. Se comunica, participa, colabora e interactúa compartiendo contenidos, datos e información mediante herramientas o plataformas virtuales, y gestiona de manera responsable sus acciones, presencia y visibilidad en la red, para ejercer una ciudadanía digital activa, cívica y reflexiva.
CD4. Conoce los riesgos y adopta, con la orientación del docente, medidas preventivas al usar las tecnologías digitales para proteger los dispositivos, los datos personales, la salud y el medioambiente, y se inicia en la adopción de hábitos de uso crítico, seguro, saludable y sostenible de dichas tecnologías.	CD4. Identifica riesgos y adopta medidas preventivas al usar las tecnologías digitales para proteger los dispositivos, los datos personales, la salud y el medioambiente, y para tomar conciencia de la importancia y necesidad de hacer un uso crítico, legal, seguro, saludable y sostenible de dichas tecnologías.
CD5. Se inicia en el desarrollo de soluciones digitales sencillas y sostenibles (reutilización de materiales tecnológicos, programación informática por bloques, robótica educativa...) para resolver problemas concretos o retos propuestos de manera creativa, solicitando ayuda en caso necesario.	CD5. Desarrolla aplicaciones informáticas sencillas y soluciones tecnológicas creativas y sostenibles para resolver problemas concretos o responder a retos propuestos, mostrando interés y curiosidad por la evolución de las tecnologías digitales y por su desarrollo sostenible y uso ético.

COMPETENCIA PERSONAL, SOCIAL Y DE APRENDER A APRENDER (CPSAA)

La Competencia Personal, Social y de Aprender a Aprender implica la capacidad de reflexionar para autoconocerse, aceptarse y promover un crecimiento personal constante; gestionar el tiempo y la información eficazmente; colaborar con el resto de las personas de forma constructiva; mantener la resiliencia; y gestionar el aprendizaje a lo largo de la vida. Incluye también la capacidad de hacer frente a la incertidumbre y a la complejidad; adaptarse a los cambios; aprender a gestionar los procesos metacognitivos; identificar conductas contrarias a la convivencia y desarrollar estrategias para abordarlas; contribuir al bienestar físico, mental y emocional propio y de las demás personas, desarrollando habilidades para cuidarse a sí mismo y a quienes lo rodean a través de la corresponsabilidad; ser capaz de llevar una vida orientada al futuro; así como expresar

empatía y abordar los conflictos en un contexto integrador y de apoyo. Desde esta materia se contribuye a la adquisición de esta competencia fomentando la autoevaluación y coevaluación sobre el proceso de aprendizaje de alumnado, potenciando el uso de la lengua oral y escrita para la organización del pensamiento, así como la construcción de relaciones igualitarias (coloquios, toma de notas, tertulias, resúmenes...) y aplicando estrategias de eficacia contrastada para el trabajo en grupo. Los descriptores operativos son:

Tabla 11. Descriptores operativos de la CPSAA.

Al completar la enseñanza básica, la alumna o el alumno...	Al completar la enseñanza básica, la alumna o el alumno...
CPSAA1. Es consciente de las propias emociones, ideas y comportamientos personales y emplea estrategias para gestionarlas en situaciones de tensión o conflicto, adaptándose a los cambios y armonizándolos para alcanzar sus propios objetivos.	CPSAA1. Regula y expresa sus emociones, fortaleciendo el optimismo, la resiliencia, la autoeficacia y la búsqueda de propósito y motivación hacia el aprendizaje, para gestionar los retos y cambios y armonizarlos con sus propios objetivos.
CPSAA2. Conoce los riesgos más relevantes y los principales activos para la salud, adopta estilos de vida saludables para su bienestar físico y mental, y detecta y busca apoyo ante situaciones violentas o discriminatorias.	CPSAA2. Comprende los riesgos para la salud relacionados con factores sociales, consolida estilos de vida saludable a nivel físico y mental, reconoce conductas contrarias a la convivencia y aplica estrategias para abordarlas.
CPSAA3. Reconoce y respeta las emociones y experiencias de las demás personas, participa activamente en el trabajo en grupo, asume las responsabilidades individuales asignadas y emplea estrategias cooperativas dirigidas a la consecución de objetivos compartidos.	CPSAA3. Comprende proactivamente las perspectivas y las experiencias de las demás personas y las incorpora a su aprendizaje, para participar en el trabajo en grupo, distribuyendo y aceptando tareas y responsabilidades de manera equitativa y empleando estrategias cooperativas.
CPSAA4. Reconoce el valor del esfuerzo y la dedicación personal para la mejora de su aprendizaje y adopta posturas críticas en procesos de reflexión guiados.	CPSAA4. Realiza autoevaluaciones sobre su proceso de aprendizaje, buscando fuentes fiables para validar, sustentar y contrastar la información y para obtener conclusiones relevantes

COMPETENCIA CIUDADANA (CC)

La Competencia Ciudadana contribuye a que alumnos y alumnas puedan ejercer una ciudadanía responsable y participar plenamente en la vida social y cívica, basándose en la comprensión de los conceptos y las estructuras sociales, económicas, jurídicas y políticas, así como en el conocimiento de los acontecimientos mundiales y el compromiso

activo con la sostenibilidad y el logro de una ciudadanía mundial. Incluye la alfabetización cívica, la adopción consciente de los valores propios de una cultura democrática fundada en el respeto a los derechos humanos, la reflexión crítica acerca de los grandes problemas éticos de nuestro tiempo y el desarrollo de un estilo de vida sostenible acorde con los Objetivos de Desarrollo Sostenible planteados en la Agenda 2030. La materia de Lengua Castellana y Literatura contribuye a la adquisición de esta competencia enfrentando al alumnado a situaciones comunicativas concretas que fomenten la reflexión sobre aspectos como la igualdad de género, la diversidad, el desarrollo sostenible y la conciencia democrática, acercando las instituciones al contexto del alumnado con el fin de instruirlo en el uso de las normas y las convenciones formales. Se asocian los siguientes descriptores operativos:

Tabla 12. Descriptores operativos de la CC.

Al completar la enseñanza básica, la alumna o el alumno...	Al completar la enseñanza básica, la alumna o el alumno...
CC1. Entiende los procesos históricos y sociales más relevantes relativos a su propia identidad y cultura, reflexiona sobre las normas de convivencia, y las aplica de manera constructiva, dialogante e inclusiva en cualquier contexto.	CC1. Analiza y comprende ideas relativas a la dimensión social y ciudadana de su propia identidad, así como a los hechos culturales, históricos y normativos que la determinan, demostrando respeto por las normas, empatía, equidad y espíritu constructivo en la interacción con los demás en cualquier contexto.
CC2. Participa en actividades comunitarias, en la toma de decisiones y en la resolución de los conflictos de forma dialogada y respetuosa con los procedimientos democráticos, los principios y valores de la Unión Europea y la Constitución española, los derechos humanos y de la infancia, el valor de la diversidad, y el logro de la igualdad de género, la cohesión social y los Objetivos de Desarrollo Sostenible.	CC2. Analiza y asume fundadamente los principios y valores que emanan del proceso de integración europea, la Constitución española y los derechos humanos y de la infancia, participando en actividades comunitarias, como la toma de decisiones o la resolución de conflictos, con actitud democrática, respeto por la diversidad, y compromiso con la igualdad de género, la cohesión social, el desarrollo sostenible y el logro de la ciudadanía mundial.
CC3. Reflexiona y dialoga sobre valores y problemas éticos de actualidad, comprendiendo la necesidad de respetar diferentes culturas y creencias, de cuidar el entorno, de rechazar prejuicios y estereotipos, y de oponerse a cualquier forma de discriminación o violencia.	CC3. Comprende y analiza problemas éticos fundamentales y de actualidad, considerando críticamente los valores propios y ajenos, y desarrollando juicios propios para afrontar la controversia moral con actitud dialogante, argumentativa, respetuosa y opuesta a cualquier tipo de discriminación o violencia.

CC4. Comprende las relaciones sistémicas entre las acciones humanas y el entorno, y se inicia en la adopción de estilos de vida sostenibles, para contribuir a la conservación de la biodiversidad desde una perspectiva tanto local como global.	CC4. Comprende las relaciones sistémicas de interdependencia, ecoddependencia e interconexión entre actuaciones locales y globales, y adopta, de forma consciente y motivada, un estilo de vida sostenible y ecosocialmente responsable.
---	--

COMPETENCIA EMPRENDEDORA (CE)

La Competencia Emprendedora implica desarrollar un enfoque vital dirigido a actuar sobre oportunidades e ideas, utilizando los conocimientos específicos necesarios para generar resultados de valor para otras personas. Aporta estrategias que permiten adaptar la mirada para detectar necesidades y oportunidades; entrenar el pensamiento para analizar y evaluar el entorno, y crear y replantear ideas utilizando la imaginación, la creatividad, el pensamiento estratégico y la reflexión ética, crítica y constructiva dentro de los procesos creativos y de innovación; y despertar la disposición a aprender, a arriesgar y a afrontar la incertidumbre. Asimismo, implica tomar decisiones basadas en la información y el conocimiento y colaborar de manera ágil con otras personas, con motivación, empatía y habilidades de comunicación y de negociación, para llevar las ideas planteadas a la acción mediante la planificación y gestión de proyectos sostenibles de valor social, cultural y económico-financiero. Desde nuestra materia contribuimos a la adquisición de esta competencia enseñando a utilizar la lengua no solo para expresar sentimientos, vivencias y opiniones, sino también para llegar a acuerdos y formar un juicio crítico y ético, respetando y valorando opiniones ajenas, así como fomentando una actitud activa, participativa y creativa en situaciones de aprendizaje. Los descriptores operativos para esta competencia son:

Tabla 13. Descriptores operativos de la CE.

Al completar la enseñanza básica, la alumna o el alumno...	Al completar la enseñanza básica, la alumna o el alumno...
CE1. Reconoce necesidades y retos que afrontar y elabora ideas originales, utilizando destrezas creativas y tomando conciencia de las consecuencias y efectos que las ideas pudieran generar en el entorno, para proponer soluciones valiosas que respondan a las necesidades detectadas.	CE1. Analiza necesidades y oportunidades y afronta retos con sentido crítico, haciendo balance de su sostenibilidad, valorando el impacto que puedan suponer en el entorno, para presentar ideas y soluciones innovadoras, éticas y sostenibles, dirigidas a crear valor en el ámbito personal, social, educativo y profesional.

<p>CE2. Identifica fortalezas y debilidades propias utilizando estrategias de autoconocimiento y se inicia en el conocimiento de elementos económicos y financieros básicos, aplicándolos a situaciones y problemas de la vida cotidiana, para detectar aquellos recursos que puedan llevar las ideas originales y valiosas a la acción.</p>	<p>CE2. Evalúa las fortalezas y debilidades propias, haciendo uso de estrategias de autoconocimiento y autoeficacia, y comprende los elementos fundamentales de la economía y las finanzas, aplicando conocimientos económicos y financieros a actividades y situaciones concretas, utilizando destrezas que favorezcan el trabajo colaborativo y en equipo, para reunir y optimizar los recursos necesarios que lleven a la acción una experiencia emprendedora que genere valor.</p>
<p>CE3. Crea ideas y soluciones originales, planifica tareas, coopera con otros en equipo, valorando el proceso realizado y el resultado obtenido, para llevar a cabo una iniciativa emprendedora, considerando la experiencia como una oportunidad para aprender.</p>	<p>CE3. Desarrolla el proceso de creación de ideas y soluciones valiosas y toma decisiones, de manera razonada, utilizando estrategias ágiles de planificación y gestión, y reflexiona sobre el proceso realizado y el resultado obtenido, para llevar a término el proceso de creación de prototipos innovadores y de valor, considerando la experiencia como una oportunidad para aprender.</p>

COMPETENCIA EN CONCIENCIA Y EXPRESIÓN CULTURALES (CCEC)

La Competencia en Conciencia y Expresión Culturales supone comprender y respetar el modo en que las ideas, las opiniones, los sentimientos y las emociones se expresan y se comunican de forma creativa en distintas culturas y por medio de una amplia gama de manifestaciones artísticas y culturales. Implica también un compromiso con la comprensión, el desarrollo y la expresión de las ideas propias y del sentido del lugar que se ocupa o del papel que se desempeña en la sociedad. Asimismo, requiere la comprensión de la propia identidad en evolución y del patrimonio cultural en un mundo caracterizado por la diversidad, así como la toma de conciencia de que el arte y otras manifestaciones culturales pueden suponer una manera de mirar el mundo y de darle forma. En este sentido la materia de Lengua Castellana y Literatura contribuye a la adquisición de esta competencia partiendo del texto literario como una expresión creativa de ideas, experiencias y emociones relacionada con otras manifestaciones artísticas (música, pintura, arquitectura, cine...). Se establecen los siguientes descriptores operativos:

Tabla 14. Descriptores operativos de la CCEC.

Al completar la enseñanza básica, la alumna o el alumno...	Al completar la enseñanza básica, la alumna o el alumno...
CCEC1. Reconoce y aprecia los aspectos fundamentales del patrimonio cultural y artístico, comprendiendo las diferencias entre distintas culturas y la necesidad de respetarlas.	CCEC1. Conoce, aprecia críticamente y respeta el patrimonio cultural y artístico, implicándose en su conservación y valorando el enriquecimiento inherente a la diversidad cultural y artística.
CCEC2. Reconoce y se interesa por las especificidades e intencionalidades de las manifestaciones artísticas y culturales más destacadas del patrimonio, identificando los medios y soportes, así como los lenguajes y elementos técnicos que las caracterizan.	CCEC2. Disfruta, reconoce y analiza con autonomía las especificidades e intencionalidades de las manifestaciones artísticas y culturales más destacadas del patrimonio, distinguiendo los medios y soportes, así como los lenguajes y elementos técnicos que las caracterizan.
CCEC3. Expresa ideas, opiniones, sentimientos y emociones de forma creativa y con una actitud abierta e inclusiva, empleando distintos lenguajes artísticos y culturales, integrando su propio cuerpo, interactuando con el entorno y desarrollando sus capacidades afectivas.	CCEC3. Expresa ideas, opiniones, sentimientos y emociones por medio de producciones culturales y artísticas, integrando su propio cuerpo y desarrollando la autoestima, la creatividad y el sentido del lugar que ocupa en la sociedad, con una actitud empática, abierta y colaborativa.
CCEC4. Experimenta de forma creativa con diferentes medios y soportes, y diversas técnicas plásticas, visuales, audiovisuales, sonoras o corporales, para elaborar propuestas artísticas y culturales.	CCEC4. Conoce, selecciona y utiliza con creatividad diversos medios y soportes, así como técnicas plásticas, visuales, audiovisuales, sonoras o corporales, para la creación de productos artísticos y culturales, tanto de forma individual como colaborativa, identificando oportunidades de desarrollo personal, social y laboral, así como de emprendimiento.

5.3.2 Competencias específicas.

De acuerdo con el artículo 2 del *Real Decreto 217/2022, 29 de marzo*, se entenderá por competencia específica aquellos desempeños que el alumnado debe poder realizar en las actividades o en situaciones cuyo abordaje requiere de los saberes de cada materia o ámbito. Estas competencias constituyen un elemento de conexión entre, por una parte, el perfil de salida del alumnado, y por otra, los saberes básicos de las diferentes materias o ámbitos y los criterios de evaluación.

Las competencias específicas que se establecen para Lengua Castellana y Literatura en la ESO son diez:

Competencia específica 1. Describir y apreciar la diversidad lingüística del mundo a partir del reconocimiento de las lenguas del alumnado y la realidad plurilingüe y pluricultural de España, analizando el origen y desarrollo sociohistórico de sus lenguas y las características de las principales variedades dialectales del español, para favorecer la reflexión interlingüística, combatir los estereotipos y prejuicios lingüísticos y valorar esta diversidad como fuente de riqueza cultural.

Competencia específica 2. Comprender e interpretar textos orales y multimodales recogiendo el sentido general y la información más relevante, identificando el punto de vista y la intención del emisor y valorando su fiabilidad, su forma y su contenido, para construir conocimiento, formarse opinión y ensanchar las posibilidades de disfrute y ocio.

Competencia específica 3. Producir textos orales y multimodales con fluidez, coherencia, cohesión y registro adecuado, atendiendo a las convenciones propias de los diferentes géneros discursivos, y participar en interacciones orales con actitud cooperativa y respetuosa, tanto para construir conocimiento y establecer vínculos personales como para intervenir de manera activa e informada en diferentes contextos sociales.

Competencia específica 4. Comprender, interpretar y valorar textos escritos, con sentido crítico y diferentes propósitos de lectura, reconociendo el sentido global y las ideas principales y secundarias, identificando la intención del emisor, reflexionando sobre el contenido y la forma y evaluando su calidad y fiabilidad, para dar respuesta a necesidades e intereses comunicativos diversos y para construir conocimiento.

Competencia específica 5. Producir textos escritos y multimodales coherentes, cohesionados, adecuados y correctos atendiendo a las convenciones propias del género discursivo elegido, para construir conocimiento y dar respuesta de manera informada, eficaz y creativa a demandas comunicativas concretas.

Competencia específica 6. Seleccionar y contrastar información procedente de diferentes fuentes de manera progresivamente autónoma, evaluando su fiabilidad y pertinencia en función de los objetivos de lectura y evitando los riesgos de manipulación y desinformación, e integrarla y transformarla en conocimiento para comunicarla, adoptando un punto de vista crítico y personal a la par que respetuoso con la propiedad intelectual.

Competencia específica 7. Seleccionar y leer de manera progresivamente autónoma obras diversas como fuente de placer y conocimiento, configurando un itinerario lector que se evolucione en cuanto a diversidad, complejidad y calidad de las obras, y compartir experiencias de lectura, para construir la propia identidad lectora y disfrutar de la dimensión social de la lectura.

Competencia específica 8. Leer, interpretar y valorar obras o fragmentos literarios del patrimonio nacional y universal, utilizando un metalenguaje específico y movilizando la experiencia biográfica y los conocimientos literarios y culturales para establecer vínculos entre textos diversos y con otras manifestaciones artísticas para conformar un mapa cultural, para ensanchar las posibilidades de disfrute de la literatura y crear textos de intención literaria.

Competencia específica 9. Movilizar el conocimiento sobre la estructura de la lengua y sus usos y reflexionar de manera progresivamente autónoma sobre las elecciones lingüísticas y discursivas, con la terminología adecuada, para desarrollar la conciencia lingüística, aumentar el repertorio comunicativo y mejorar las destrezas tanto de producción oral y escrita como de comprensión e interpretación crítica.

Competencia específica 10. Poner las propias prácticas comunicativas al servicio de la convivencia democrática, la resolución dialogada de los conflictos y la igualdad de derechos de todas las personas, utilizando un lenguaje no discriminatorio y desterrando los abusos de poder a través de la palabra para favorecer un uso no solo eficaz sino también ético y democrático del lenguaje.

5.3.3 Saberes básicos.

Según el *Decreto 59/2022, de 30 de agosto, por el que se regula la ordenación y se establece el Currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en el Principado de Asturias*, los saberes básicos son aquellos conocimientos, destrezas y actitudes que conforman los contenidos propios de cada ámbito. Estos saberes están conectados con las competencias específicas, pues la adquisición de las competencias específicas se produce mediante el trabajo de los saberes básicos. En el mismo decreto al que hemos hecho referencia anteriormente, se establecen dichos saberes básicos. Se configura fundamentalmente en cuatro bloques: Bloque A. Las lenguas y sus hablantes, Bloque B. Comunicación, Bloque C. Educación Literaria y Bloque D. Reflexión sobre la lengua. Si bien los bloques son comunes a todas las etapas educativas, los saberes varían en función del curso y la materia. En este sentido, a medida que se asciende en las etapas educativas se profundiza en estos saberes. A continuación, se presentan los bloques los saberes que se ajustan a cada uno de ellos.

Bloque A. Las lenguas y sus hablantes.

Este bloque tiene como finalidad la observación de la propia biografía lingüística y de la diversidad del centro, con especial atención al asturiano. No solo promueve el conocimiento de estas realidades sino que, de forma progresiva, propone explorar y cuestionar los prejuicios y estereotipos lingüísticos.

Bloque B. Comunicación.

Estos saberes básicos se orientan hacia la producción, comprensión y análisis crítico de los textos orales, escritos y multimodales en diferentes ámbitos. Como saber contextualizador para profundizar en los demás, se debe atender a los componentes del hecho comunicativo. Se presta atención a los géneros discursivos tanto en el ámbito personal como educativo.

Bloque C. Educación literaria.

Constituyen este bloque cuestiones relativas a la lectura autónoma y guiada y a la adquisición de conocimientos sobre obras relevantes a la literatura española y universal. Se establecen como saberes básicos la relación entre los elementos constitutivos del género literario y la construcción de la obra, la relación y comparación de los textos leídos con otros textos o manifestaciones artísticas o la creación de textos con intención literaria basados en modelos dados, trabajando la imitación, la transformación o la continuación.

Bloque D. Reflexión sobre la lengua.

Incluye la observación de la lengua como sistema, estudiando y comprendiendo sus unidades básicas y relacionando los esquemas semánticos y sintácticos de forma progresiva a medida que se va avanzando de curso. Se incide en el aprendizaje progresivo del uso de diccionarios o manuales para obtener información gramatical básica.

En definitiva, los diferentes bloques de saberes básicos reúnen los conocimientos propios de cada área, necesarios para la adquisición y evaluación de las competencias específicas que permiten desarrollar, a su vez, las competencias clave.

5.4 Relación entre los saberes básicos, las competencias específicas, los descriptores operativos y los criterios de evaluación.

Como se comentó en el apartado anterior, el *Decreto 59/2022* establece que para cada competencia específica (CE) se formulan unos criterios de evaluación que establezcan el nivel de desempeño esperando en su adquisición. Estas competencias específicas, con un claro enfoque competencial, deben relacionarse con las competencias clave mediante los descriptores operativos. Por ello, mediante la evaluación de las CE tienen unos criterios de evaluación en cada materia o ámbito, por lo que, mediante la evaluación de las CE, los y las docentes garantizarían que el alumnado está desarrollando

las competencias clave. A su vez, desde cada ámbito o materia, las competencias específicas deben ir asociadas a unos saberes básicos.

Se espera de alumnado que sea capaz de movilizar esos saberes básicos, adquiriendo competencias específicas de su ámbito mediante situaciones comunicativas reales, que permiten alcanzar las competencias clave. Por tanto, es importante vertebrar la programación entorno a situaciones de aprendizaje contextualizadas y significativas.

Se relacionan en las siguientes tablas la relación entre los saberes básicos, las competencias específicas, los descriptores operativos (DO) y los criterios de calificación.

Tabla 15. Relación de la CE1 con los DO, los criterios de evaluación y los saberes básicos.

COMPETENCIA ESPECÍFICA	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	DO
<p>Competencia específica 1. Describir y apreciar la diversidad lingüística del mundo a partir del reconocimiento de las lenguas del alumnado y la realidad plurilingüe y pluricultural de España, analizando el origen y desarrollo sociohistórico de sus lenguas y las características de las principales variedades dialectales del español, para favorecer la reflexión interlingüística, combatir los estereotipos y prejuicios lingüísticos y valorar esta diversidad como fuente de riqueza cultural.</p>	<p>1.1. Reconocer las lenguas de España y las variedades dialectales del español, con especial atención a la lengua asturiana, identificando algunas nociones básicas de las lenguas, tanto de España como familiares del alumnado, y contrastando algunos de sus rasgos en manifestaciones orales, escritas y multimodales.</p> <p>1.2. Identificar y reflexionar sobre prejuicios y estereotipos lingüísticos adoptando una actitud de respeto y valoración de la riqueza cultural, lingüística y dialectal, a partir de la observación de la diversidad lingüística del entorno asturiano.</p>	<p>CCL1 CCL5 CP2 CP3 CC1 CC2 CCEC1 CCEC3</p>
SABERES BÁSICOS		
<p>Bloque A. Las lenguas y sus hablantes</p> <ul style="list-style-type: none"> - Análisis de la biografía lingüística propia. - Comparación de rasgos de las principales variedades dialectales del español, con especial atención a la lengua asturiana. - Diferencias entre los rasgos propios de las variedades dialectales (fónicos, gramaticales y léxicos), incidiendo en los propios de la lengua asturiana. - Exploración y cuestionamiento de prejuicios y estereotipos lingüísticos. Los fenómenos del contacto entre lenguas: bilingüismo, préstamos, interferencias. - Indagación en torno a los derechos lingüísticos, adoptando una actitud de respeto y valoración de la riqueza cultural, lingüística y dialectal y prestando especial atención a los derechos lingüísticos de la lengua asturiana. 		

Tabla 16. Relación de la CE2 con los DO, los criterios de evaluación y los saberes básicos.

COMPETENCIA ESPECÍFICA	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	DO
<p>Competencia específica 2. Comprender e interpretar textos orales y multimodales recogiendo el sentido general y la información más relevante, identificando el punto de vista y la intención del emisor y valorando su fiabilidad, su forma y su contenido, para construir conocimiento, formarse opinión y ensanchar las posibilidades de disfrute y ocio.</p>	<p>2.1. Comprender el sentido global, la estructura, la información más relevante en función de las necesidades comunicativas y la intención del emisor en textos orales y multimodales sencillos de diferentes ámbitos, analizando la interacción entre los diferentes códigos.</p> <p>2.2. Valorar la forma y el contenido de textos orales y multimodales sencillos, evaluando su calidad, fiabilidad e y la idoneidad del canal utilizado, así como la eficacia de los procedimientos comunicativos empleados.</p>	<p>CCL2 CP2 STEM1 CD2 CD3 CPSAA4 CC3</p>
SABERES BÁSICOS		
<p>Bloque B. Comunicación. Estrategias de producción, comprensión de textos orales, escritos y multimodales de diferentes ámbitos con atención conjunta a los siguientes aspectos:</p> <p>Contexto</p> <ul style="list-style-type: none"> - Componentes del hecho comunicativo: grado de formalidad de la situación y carácter público o privado; distancia social entre quienes intervienen en un acto de habla; propósitos comunicativos e interpretación de intenciones; canal de comunicación y elementos no verbales de la comunicación. <p>Géneros discursivos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Secuencias textuales básicas, con especial atención a las expositivas. - Propiedades textuales: coherencia, cohesión y adecuación. - Géneros discursivos propios del ámbito personal: la conversación, con especial atención a los actos de habla que amenazan la imagen de quienes intervienen en un acto de habla (la discrepancia, la queja, la orden, la reprobación). - Géneros discursivos propios del ámbito social. Redes sociales y medios de comunicación. Etiqueta digital y riesgos de desinformación, manipulación y vulneración de la privacidad. <p>Procesos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interacción oral y escrita de carácter informal y formal. Cooperación conversacional y cortesía lingüística. Escucha activa, asertividad y resolución dialogada de los conflictos. - Comprensión oral: sentido global del texto y relación entre sus partes, retención de la información relevante. La intención del emisor. Detección de usos discriminatorios del lenguaje verbal y no verbal. Valoración de la forma y el contenido de los textos orales y multimodales, evaluando la eficacia de los procedimientos comunicativos empleados. <p>Reconocimiento y uso discursivo de los elementos lingüísticos</p> <ul style="list-style-type: none"> - La expresión de la subjetividad en textos de carácter expositivo. Identificación y uso de las variaciones de las formas deícticas (fórmulas de confianza y cortesía) en relación con las situaciones de comunicación. - Recursos lingüísticos para adecuar el registro a la situación de comunicación. - Mecanismos de cohesión. Conectores textuales distributivos, de orden, contraste, explicación. Mecanismos gramaticales y léxicos. 		

- Uso coherente de las formas verbales en los textos. Correlación temporal en textos orales y escritos.
- Corrección lingüística y revisión ortográfica y gramatical de los textos. Uso de diccionarios, manuales de consulta y de correctores ortográficos en soporte analógico o digital.
- Los signos de puntuación como mecanismo organizador del texto escrito. Su relación con el significado.

Tabla 17. Relación de la CE3 con los DO, los criterios de evaluación y los saberes básicos.

COMPETENCIA ESPECÍFICA	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	DO
Competencia específica 3. Producir textos orales y multimodales con fluidez, coherencia, cohesión y registro adecuado, atendiendo a las convenciones propias de los diferentes géneros discursivos, y participar en interacciones orales con actitud cooperativa y respetuosa, tanto para construir conocimiento y establecer vínculos personales como para intervenir de manera activa e informada en diferentes contextos sociales.	3.1. Realizar narraciones y exposiciones orales sencillas con diferente grado de planificación sobre temas de interés educativo ajustándose a las convenciones propias de los diversos géneros discursivos, con fluidez, 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 informales, en el trabajo en equipo y en situaciones orales formales de carácter dialogado, con actitudes de escucha activa y estrategias de cooperación conversacional y cortesía lingüística.	CCL1 CCL3 CCL5 CP2 STEM1 CD2 CD3 CC2 CE1
SABERES BÁSICOS		
<p>Bloque B. Comunicación. Estrategias de producción, comprensión de textos orales, escritos y multimodales de diferentes ámbitos con atención conjunta a los siguientes aspectos:</p> <p>Contexto</p> <ul style="list-style-type: none"> - Componentes del hecho comunicativo: grado de formalidad de la situación y carácter público o privado; distancia social entre quienes intervienen en un acto de habla; propósitos comunicativos e interpretación de intenciones; canal de comunicación y elementos no verbales de la comunicación. <p>Géneros discursivos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Secuencias textuales básicas, con especial atención a las expositivas. - Propiedades textuales: coherencia, cohesión y adecuación. - Géneros discursivos propios del ámbito personal: la conversación, con especial atención a los actos de habla que amenazan la imagen de quienes intervienen en un acto de habla (la discrepancia, la queja, la orden, la reprobación). - Géneros discursivos propios del ámbito social. Redes sociales y medios de comunicación. Etiqueta digital y riesgos de desinformación, manipulación y vulneración de la privacidad. <p>Procesos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interacción oral y escrita de carácter informal y formal. Cooperación conversacional y cortesía lingüística. Escucha activa, asertividad y resolución dialogada de los conflictos. - Comprensión oral: sentido global del texto y relación entre sus partes, retención de la información relevante. La intención del emisor. Detección de usos discriminatorios del 		

<p>lenguaje verbal y no verbal. Valoración de la forma y el contenido de los textos orales y multimodales, evaluando la eficacia de los procedimientos comunicativos empleados.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Producción oral formal. Planificación y búsqueda de información, textualización y revisión. Adecuación a la audiencia y al tiempo de exposición. Elementos no verbales. <p>Reconocimiento y uso discursivo de los elementos lingüísticos</p> <ul style="list-style-type: none"> - La expresión de la subjetividad en textos de carácter expositivo. Identificación y uso de las variaciones de las formas deícticas (fórmulas de confianza y cortesía) en relación con las situaciones de comunicación. - Recursos lingüísticos para adecuar el registro a la situación de comunicación. - Mecanismos de cohesión. Conectores textuales distributivos, de orden, contraste, explicación. Mecanismos gramaticales y léxicos. - Uso coherente de las formas verbales en los textos. Correlación temporal en textos orales y escritos. - Corrección lingüística y revisión ortográfica y gramatical de los textos. Uso de diccionarios, manuales de consulta y de correctores ortográficos en soporte analógico o digital. - Los signos de puntuación como mecanismo organizador del texto escrito. Su relación con el significado.
--

Tabla 18. Relación de la CE4 con los DO, los criterios de evaluación y los saberes básicos.

COMPETENCIA ESPECÍFICA	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	DO
<p>Competencia específica 4. Comprender, interpretar y valorar textos escritos, con sentido crítico y diferentes propósitos de lectura, reconociendo el sentido global y las ideas principales y secundarias, identificando la intención del emisor, reflexionando sobre el contenido y la forma y evaluando su calidad y fiabilidad, para dar respuesta a necesidades e intereses comunicativos diversos y para construir conocimiento.</p>	<p>4.1. Comprender e interpretar el sentido global, la estructura, la información más relevante y la intención del emisor de textos escritos y multimodales sencillos de diferentes ámbitos que respondan a diferentes propósitos de lectura, realizando las inferencias necesarias.</p> <p>4.2. Valorar la forma y el contenido de textos sencillos evaluando su calidad, fiabilidad e idoneidad del canal utilizado, así como la eficacia de los procedimientos comunicativos empleados.</p>	<p>CCL2 CCL3 CCL5 CP2 STEM4 CD1 CPSAA4 CC3</p>
SABERES BÁSICOS		
<p>Bloque B. Comunicación. Estrategias de producción, comprensión de textos orales, escritos y multimodales de diferentes ámbitos con atención conjunta a los siguientes aspectos:</p> <p>Contexto</p> <ul style="list-style-type: none"> - Componentes del hecho comunicativo: grado de formalidad de la situación y carácter público o privado; distancia social entre quienes intervienen en un acto de habla; propósitos comunicativos e interpretación de intenciones; canal de comunicación y elementos no verbales de la comunicación. <p>Géneros discursivos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Secuencias textuales básicas, con especial atención a las expositivas. - Propiedades textuales: coherencia, cohesión y adecuación. 		

- Géneros discursivos propios del ámbito personal: la conversación, con especial atención a los actos de habla que amenazan la imagen de quienes intervienen en un acto de habla (la discrepancia, la queja, la orden, la reprobación).
- Géneros discursivos propios del ámbito social. Redes sociales y medios de comunicación. Etiqueta digital y riesgos de desinformación, manipulación y vulneración de la privacidad.

Procesos

- Interacción oral y escrita de carácter informal y formal. Cooperación conversacional y cortesía lingüística. Escucha activa, asertividad y resolución dialogada de los conflictos.
- Comprensión lectora: sentido global del texto y relación entre sus partes. La intención del emisor. Detección de usos discriminatorios del lenguaje verbal e icónico. Valoración crítica del contenido y la forma de los textos evaluando su calidad y fiabilidad.
- Alfabetización informacional: Búsqueda y selección de la información en medios digitales y convencionales con criterios de fiabilidad, calidad y pertinencia; análisis y reorganización de la información en esquemas propios y transformación en conocimiento; comunicación y difusión de manera creativa. Utilización de plataformas virtuales para la realización de proyectos escolares.

Reconocimiento y uso discursivo de los elementos lingüísticos

- La expresión de la subjetividad en textos de carácter expositivo. Identificación y uso de las variaciones de las formas deícticas (fórmulas de confianza y cortesía) en relación con las situaciones de comunicación.
- Recursos lingüísticos para adecuar el registro a la situación de comunicación.
- Mecanismos de cohesión. Conectores textuales distributivos, de orden, contraste, explicación. Mecanismos gramaticales y léxicos.
- Uso coherente de las formas verbales en los textos. Correlación temporal en textos orales y escritos.
- Corrección lingüística y revisión ortográfica y gramatical de los textos. Uso de diccionarios, manuales de consulta y de correctores ortográficos en soporte analógico o digital.
- Los signos de puntuación como mecanismo organizador del texto escrito. Su relación con el significado.

Tabla 19. Relación de la CE5 con los DO, los criterios de evaluación y los saberes básicos.

COMPETENCIA ESPECÍFICA	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	DO
Competencia específica 5. Producir textos escritos y multimodales coherentes, cohesionados, adecuados y correctos atendiendo a las convenciones propias del género discursivo elegido, para construir conocimiento y dar respuesta de manera informada, eficaz y creativa a demandas comunicativas concretas.	5.1. Planificar la redacción de textos escritos y multimodales sencillos, atendiendo a la situación comunicativa, a la persona destinataria, al propósito y al canal; redactar borradores y revisarlos con ayuda del diálogo entre iguales e instrumentos de consulta, y presentar un texto final coherente, cohesionado y con el registro adecuado. 5.2. Incorporar procedimientos básicos para enriquecer los textos, atendiendo a aspectos discursivos, lingüísticos y de estilo, con precisión léxica y corrección ortográfica y gramatical.	CCL1 CCL3 CCL5 STEM1 CD2 CD3 CPSAA5 CC2

SABERES BÁSICOS
<p>Bloque B. Comunicación. Estrategias de producción, comprensión de textos orales, escritos y multimodales de diferentes ámbitos con atención conjunta a los siguientes aspectos:</p> <p>Contexto</p> <ul style="list-style-type: none"> - Componentes del hecho comunicativo: grado de formalidad de la situación y carácter público o privado; distancia social entre quienes intervienen en un acto de habla; propósitos comunicativos e interpretación de intenciones; canal de comunicación y elementos no verbales de la comunicación. <p>Géneros discursivos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Secuencias textuales básicas, con especial atención a las expositivas. - Propiedades textuales: coherencia, cohesión y adecuación. - Géneros discursivos propios del ámbito personal: la conversación, con especial atención a los actos de habla que amenazan la imagen de quienes intervienen en un acto de habla (la discrepancia, la queja, la orden, la reprobación). - Géneros discursivos propios del ámbito social. Redes sociales y medios de comunicación. Etiqueta digital y riesgos de desinformación, manipulación y vulneración de la privacidad. <p>Procesos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interacción oral y escrita de carácter informal y formal. Cooperación conversacional y cortesía lingüística. Escucha activa, asertividad y resolución dialogada de los conflictos. - Producción escrita. Planificación, redacción, revisión y edición en diferentes soportes. Propiedad léxica. Usos de la escritura para la organización del pensamiento: toma de notas, esquemas, mapas conceptuales, definiciones, resúmenes, etc. - Alfabetización informacional: Búsqueda y selección de la información en medios digitales y convencionales con criterios de fiabilidad, calidad y pertinencia; análisis y reorganización de la información en esquemas propios y transformación en conocimiento; comunicación y difusión de manera creativa. Utilización de plataformas virtuales para la realización de proyectos escolares. <p>Reconocimiento y uso discursivo de los elementos lingüísticos</p> <ul style="list-style-type: none"> - La expresión de la subjetividad en textos de carácter expositivo. Identificación y uso de las variaciones de las formas deícticas (fórmulas de confianza y cortesía) en relación con las situaciones de comunicación. - Recursos lingüísticos para adecuar el registro a la situación de comunicación. - Mecanismos de cohesión. Conectores textuales distributivos, de orden, contraste, explicación. Mecanismos gramaticales y léxicos. - Uso coherente de las formas verbales en los textos. Correlación temporal en textos orales y escritos. - Corrección lingüística y revisión ortográfica y gramatical de los textos. Uso de diccionarios, manuales de consulta y de correctores ortográficos en soporte analógico o digital. - Los signos de puntuación como mecanismo organizador del texto escrito. Su relación con el significado.

Tabla 20. Relación de la CE6 con los DO, los criterios de evaluación y los saberes básicos.

COMPETENCIA ESPECÍFICA	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	DO
Competencia específica 6. Seleccionar y contrastar	6.1. Localizar, seleccionar y contrastar de manera progresivamente autónoma	CCL3

<p>información procedente de diferentes fuentes de manera progresivamente autónoma, evaluando su fiabilidad y pertinencia en función de los objetivos de lectura y evitando los riesgos de manipulación y desinformación, e integrarla y transformarla en conocimiento para comunicarla, adoptando un punto de vista crítico y personal a la par que respetuoso con la propiedad intelectual.</p>	<p>información procedente de diferentes fuentes, calibrando 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 respetando los principios de propiedad intelectual.</p> <p>6.2. Elaborar trabajos de investigación de manera progresivamente autónoma en diferentes soportes sobre diferentes temas de interés académico, personal o social a partir de la información seleccionada.</p> <p>6.3 Adoptar hábitos de uso crítico, seguro, sostenible y saludable de las tecnologías digitales en relación a la búsqueda y la comunicación de la información.</p>	<p>CD1 CD2 CD3 CD4 CPSAA4 CC2 CE3</p>
SABERES BÁSICOS		
<p>Bloque B. Comunicación. Estrategias de producción, comprensión de textos orales, escritos y multimodales de diferentes ámbitos con atención conjunta a los siguientes aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Alfabetización informacional: Búsqueda y selección de la información en medios digitales y convencionales con criterios de fiabilidad, calidad y pertinencia; análisis y reorganización de la información en esquemas propios y transformación en conocimiento; comunicación y difusión de manera creativa. Utilización de plataformas virtuales para la realización de proyectos escolares. <p>Reconocimiento y uso discursivo de los elementos lingüísticos</p> <ul style="list-style-type: none"> - La expresión de la subjetividad en textos de carácter expositivo. Identificación y uso de las variaciones de las formas deícticas (fórmulas de confianza y cortesía) en relación con las situaciones de comunicación. 		

Tabla 21. Relación de la CE7 con los DO, los criterios de evaluación y los saberes básicos.

COMPETENCIA ESPECÍFICA	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	DO
<p>Competencia específica 7. Seleccionar y leer de manera progresivamente autónoma obras diversas como fuente de placer y conocimiento, configurando un itinerario lector que se evolucione en cuanto a diversidad, complejidad y calidad de las obras, y compartir experiencias de lectura, para construir la propia identidad lectora y disfrutar de la dimensión social de la lectura.</p>	<p>7.1. Elegir y leer textos a partir de preselecciones guiándose por los propios gustos, intereses y necesidades, dejando constancia del propio itinerario lector y de la experiencia de lectura.</p> <p>7.2. Compartir la experiencia de lectura en soportes diversos relacionando el sentido de la obra con la propia experiencia biográfica y lectora.</p>	<p>CCL1 CCL4 CD3 CPSAA1 CCEC1 CCEC2 CCEC3</p>

SABERES BÁSICOS
<p>Bloque C. Educación literaria</p> <p>Lectura autónoma</p> <ul style="list-style-type: none"> - Implicación en la lectura de forma progresivamente autónoma y reflexión sobre los textos leídos y sobre la propia práctica de lectura. - Selección, de manera progresivamente autónoma, de obras variadas que incluyan autoras y autores a partir de la utilización autónoma de la biblioteca escolar y pública disponible - Participación activa en actos culturales vinculados con el circuito literario y lector. - Estrategias de toma de conciencia y verbalización de los propios gustos e identidad lectora. - Expresión de la experiencia lectora y de diferentes formas de apropiación. - Estrategias para la recomendación de las lecturas en soportes variados o bien oralmente entre iguales, enmarcando de manera básica las obras en los géneros y subgéneros literarios.

Tabla 22. Relación de la CE8 con los DO, los criterios de evaluación y los saberes básicos.

COMPETENCIA ESPECÍFICA	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	DO
<p>Competencia específica 8. Leer, interpretar y valorar obras o fragmentos literarios del patrimonio nacional y universal, utilizando un metalenguaje específico y movilizando la experiencia biográfica y los conocimientos literarios y culturales para establecer vínculos entre textos diversos y con otras manifestaciones artísticas para conformar un mapa cultural, para ensanchar las posibilidades de disfrute de la literatura y crear textos de intención literaria.</p>	<p>8.1. Explicar y argumentar, con la ayuda de pautas y modelos, la interpretación de las obras leídas a partir del análisis de las relaciones internas de sus elementos constitutivos con el sentido de la obra, atendiendo a la configuración de los géneros y subgéneros literarios.</p> <p>8.2. Establecer de manera guiada vínculos argumentados entre los textos leídos y otros textos escritos, orales o multimodales, así como con otras manifestaciones artísticas y culturales en función de temas, tópicos, estructuras, lenguaje y valores éticos y estéticos, mostrando la implicación y la respuesta subjetiva de la persona que lee.</p> <p>8.3. Crear textos personales o colectivos con intención literaria y conciencia de estilo, en distintos soportes y con ayuda de otros lenguajes artísticos y audiovisuales, a partir de la lectura de obras o fragmentos significativos en los que se empleen las convenciones formales de los diversos géneros y estilos literarios.</p>	<p>CCL1 CCL4 CC1 CCEC1 CCEC2 CCEC3 CCEC4.</p>
SABERES BÁSICOS		
<p>Bloque C. Educación literaria</p> <p>Lectura guiada</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lectura de obras relevantes del patrimonio literario nacional y universal (desde las primeras manifestaciones literarias al siglo XVIII) inscritas en itinerarios temáticos o de género, que incluyan la presencia de autoras y autores. - Estrategias de construcción compartida de la interpretación de las obras. Conversaciones literarias. 		

- Relación entre los elementos constitutivos del género literario y la construcción del sentido de la obra. Efectos de sus recursos expresivos en la recepción.
- Estrategias de utilización de información sociohistórica, cultural y artística básica para construir la interpretación de las obras literarias (desde las primeras manifestaciones literarias al siglo XVIII)
- Relación y comparación de los textos leídos con otros textos orales, escritos o multimodales, con otras manifestaciones artísticas y culturales y con las nuevas formas de ficción en función de temas, tópicos, estructuras y lenguajes. Elementos de continuidad y ruptura.
- Estrategias para interpretar obras y fragmentos literarios a partir de la integración de los diferentes aspectos analizados y atendiendo a los valores culturales, éticos y estéticos presentes en los textos. Lectura con perspectiva de género (desde las primeras manifestaciones literarias al siglo XVIII)
- Procesos de indagación en torno a las obras leídas que promuevan el interés por construir la interpretación de las obras y establecer conexiones entre textos.
- Lectura expresiva, dramatización y recitación de los textos atendiendo a los procesos de comprensión, apropiación y oralización implicados.
- Creación de textos personales o colectivos, en distintos soportes, a partir de la apropiación de las convenciones del lenguaje literario y en referencia a modelos dados (imitación, transformación, continuación, etc.).

Tabla 23. Relación de la CE9 con los DO, los criterios de evaluación y los saberes básicos.

COMPETENCIA ESPECÍFICA	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	DO
Competencia específica 9. Movilizar el conocimiento sobre la estructura de la lengua y sus usos y reflexionar de manera progresivamente autónoma sobre las elecciones lingüísticas y discursivas, con la terminología adecuada, para desarrollar la conciencia lingüística, aumentar el repertorio comunicativo y mejorar las destrezas tanto de producción oral y escrita como de comprensión e interpretación crítica.	9.1. Revisar los propios textos de manera guiada y hacer propuestas de mejora argumentando los cambios a partir de la reflexión metalingüística e interlingüística y con un metalenguaje específico, e identificar y subsanar algunos 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. Formular generalizaciones sobre aspectos básicos del funcionamiento de la lengua a partir de la observación, la comparación y la transformación de enunciados, así como de la formulación de hipótesis y la búsqueda de contraejemplos utilizando un metalenguaje específico y consultando de manera guiada diccionarios, manuales y gramáticas.	CCL1 CCL2 CP2 STEM1 STEM2 CPSAA5
SABERES BÁSICOS		
Bloque D. Reflexión sobre la lengua		
- Estrategias de construcción guiada de conclusiones propias sobre el sistema lingüístico. Observación y clasificación de unidades comunicativas.		

- Observación de las diferencias relevantes e intersecciones entre lengua oral y lengua escrita atendiendo a aspectos sintácticos y léxicos.
- Reconocimiento de la lengua como sistema y de sus unidades básicas teniendo en cuenta los diferentes niveles: el sonido y sistema de escritura, las palabras (forma y significado), su organización en el discurso (orden de las palabras, componentes de las oraciones o conexión entre los significados).
- Distinción entre la forma (categoría gramatical) y la función de las palabras (funciones sintácticas de la oración simple) y consolidación de los procedimientos léxicos (afijos) y sintácticos para el cambio de categoría.
- Relación entre los esquemas semántico y sintáctico de la oración simple. Observación y uso de la terminología sintáctica necesaria.
- Procedimientos de adquisición y formación de palabras. Reflexión sobre los cambios en su significado, las relaciones semánticas entre palabras, teniendo una especial atención a la reflexión sobre el uso no discriminatorio del lenguaje y los usos manipulativos del mismo.
- Estrategias de uso progresivamente autónomo de diccionarios y manuales de gramática para obtener información gramatical básica.

Tabla 24. Relación de la CE10 con los DO, los criterios de evaluación y los saberes básicos.

COMPETENCIA ESPECÍFICA	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	DO
Competencia específica 10. Poner las propias prácticas comunicativas al servicio de la convivencia democrática, la resolución dialogada de los conflictos y la igualdad de derechos de todas las personas, utilizando un lenguaje no discriminatorio y desterrando los abusos de poder a través de la palabra para favorecer un uso no solo eficaz sino también ético y democrático del lenguaje.	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.	CCL1
		CCL5
		CP3
		CD3
		CPSAA3
		CC1
		CC2
		CC3
SABERES BÁSICOS		
Bloque A. Las lenguas y sus hablantes		
- Exploración y cuestionamiento de prejuicios y estereotipos lingüísticos. Los fenómenos del contacto entre lenguas: bilingüismo, préstamos, interferencias.		
Bloque B. Comunicación		
Procesos		
- Interacción oral y escrita de carácter informal y formal. Cooperación conversacional y cortesía lingüística. Escucha activa, asertividad y resolución dialogada de los conflictos.		
Bloque D. Reflexión sobre la lengua		
- Estrategias de construcción guiada de conclusiones propias sobre el sistema lingüístico. Observación y clasificación de unidades comunicativas.		
- Observación de las diferencias relevantes e intersecciones entre lengua oral y lengua escrita atendiendo a aspectos sintácticos y léxicos.		
- Reconocimiento de la lengua como sistema y de sus unidades básicas teniendo en cuenta los diferentes niveles: el sonido y sistema de escritura, las palabras (forma y significado),		

su organización en el discurso (orden de las palabras, componentes de las oraciones o conexión entre los significados).

- Distinción entre la forma (categoría gramatical) y la función de las palabras (funciones sintácticas de la oración simple) y consolidación de los procedimientos léxicos (afijos) y sintácticos para el cambio de categoría.
- Relación entre los esquemas semántico y sintáctico de la oración simple. Observación y uso de la terminología sintáctica necesaria.
- Procedimientos de adquisición y formación de palabras. Reflexión sobre los cambios en su significado, las relaciones semánticas entre palabras, teniendo una especial atención a la reflexión sobre el uso no discriminatorio del lenguaje y los usos manipulativos del mismo.
- Estrategias de uso progresivamente autónomo de diccionarios y manuales de gramática para obtener información gramatical básica.

5.5 Metodología.

Teniendo en cuenta el *Decreto 59/2022, por el que se regula la ordenación y se establece el Currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en el Principado de Asturias*, las metodologías que se emplearán en el aula deben ir en consonancia con los ODS de la Agenda 2030, lo que supone que dichas metodologías deben garantizar la educación inclusiva, equitativa y de calidad, promoviendo oportunidades de aprendizaje para todos.

Partiendo de estas consideraciones, se incidirá en reforzar las competencias comunicativas y emocionales como algo transversal a todos los saberes básicos de la materia. El currículo de Lengua Castellana se trasladará a las aulas de tal manera que contribuya a la adquisición de las competencias clave, de esta forma se trabajará con situaciones de aprendizaje, fomentando el aprendizaje significativo y contextualizado.

Para ello se emplearán diversas metodologías como el Aprendizaje Basado en Proyectos, que se trabajará desde las diferentes Situaciones de Aprendizaje (SA). Las actividades planteadas para las diferentes SA deberán estar orientadas a la reflexión del alumnado sirviéndose de medios escritos u orales, sobre los contenidos del currículo, desarrollando el pensamiento crítico a nivel individual y colectivo. Para estas actividades el alumnado deberá contrastar información, evitar los riesgos de manipulación y desinformación y comunicar de manera respetuosa, ética y cooperativa sus reflexiones al resto del aula. Las distintas actividades permitirán la creación de diversos productos como un periódico, una revista, un cómic a partir de la adaptación de alguna obra clásica, *lapbooks*...

Por otro lado, se encuentran las tertulias literarias dialógicas (TLD). Estas se llevarán a cabo a través de una lectura al trimestre, que permitirá trabajar las competencias

específicas evaluables por el currículum relacionadas con la producción y comprensión de textos orales y escritos, el desarrollo de las prácticas comunicativas al servicio de la convivencia democrática y las competencias emocionales en el alumnado. Las lecturas se realizarán en el aula, fomentando el hábito lector y trabajando la lectura en voz alta. En este sentido, es importante tener en cuenta la diversidad del aula, ya que no todo el alumnado presentará las mismas habilidades comunicativas, contemplando también alumnado con trastornos de la comunicación u alumnado con diversidad funcional. Tras la lectura, se realizarán hasta dos sesiones de TLD, en las que se comentará de forma grupal las impresiones, sentimientos o ideas que hayan podido surgir a partir de la lectura de las obras. El profesorado deberá guiar las sesiones con el fin de promover los actos dialógicos entre el alumnado. De esta forma crearía un espacio de reflexión, diálogo y aprendizaje en el que descubran y se descubran a ellos y a ellas mismas. Además de la lectura y la tertulia, se trabajará la competencia escrita mediante actividades sobre las lecturas que irán en un portfolio. El portfolio tendrá una gran importancia como instrumento de metacognición. Este será empleado no solo como un mero instrumento, sino que servirá al alumnado como un espacio de reflexión en el que llevará a cabo la autoevaluación de su proceso de aprendizaje durante las actividades realizadas a lo largo del curso.

El estudio de la lengua no se realizará de manera descontextualizada y mecánica, sino que se involucrará al estudiante de una forma efectiva y práctica. Se analizará la lengua desde la lectura comprensiva, partiendo de textos o creándolos, que permitirán ver la sintaxis en un contexto significativo. Se trabajará con proyectos de escritura creativa, que consistirán, por ejemplo, en la reelaboración de textos para conseguir un ritmo narrativo más rápido o lento mediante la estructura sintáctica. Asimismo, emplearemos elementos cercanos al alumnado para estudiar las variedades dialectales, acercando los contenidos a sus realidades. Se hará uso de material audiovisual como fragmentos de películas, contenidos de *streamers* o *youtubers*, letras de canciones...

Todo esto supondrá eliminar los métodos de estudio y evaluación memorísticos, potenciando un aprendizaje reflexivo. Si bien se llevarán a cabo clases magistrales, no constituirán el peso de la asignatura e irán siempre acompañadas de actividades que permitan poner en práctica los saberes o que sirvan como punto de partida para su adquisición, presentando el aprendizaje como descubrimiento. Además, será

indispensable partir de los intereses de nuestro alumnado, así como potenciar y motivar otros.

Atendiendo a las ocho competencias que deberá desarrollar el alumnado, la **Competencia en Comunicación Lingüística** será clave, pues la oralidad será el elemento vertebrador de las clases y del proceso de enseñanza-aprendizaje y, las lecturas servirán como vía de acceso no solo a conocer el patrimonio cultural literario, sino que conllevarán una reflexión y se plantearán como fuente de aprendizaje y disfrute. Así, las lecturas que se proponen en la innovación y la lectura de clásicos, junto con las metodologías con las que se trabajarán (aprendizaje por proyectos, tertulias literarias dialógicas y portfolio), contribuirán a la consecución de estos objetivos, basándose en la oralidad y la reflexión colectiva e individual como método de trabajo. Esto último favorecerá también al desarrollo de la **Competencia Personal, Social y Aprender a Aprender** y de la **Competencia en Conciencia y Expresiones Culturales**, pues se desarrollará a lo largo de todo el curso la reflexión sobre la propia persona, sobre el proceso de aprendizaje (trabajo con tablas de metacognición, escalas de autoevaluación) y sobre las obras literarias de forma crítica, partiendo del texto literario como una expresión de experiencias, emociones relacionadas con otras manifestaciones artísticas. Será vital emplear la lengua no solo para expresar las opiniones o sentimientos, sino también para llegar a acuerdos y formar un juicio crítico y ético, se pretenderá fomentar la actividad activa y creativa en las actividades y situaciones de aprendizaje competenciales que se lleven a cabo (**Competencia Emprendedora**).

Además, mediante el uso de la escritura y el diálogo para organizar el pensamiento y la resolución de problemas –utilizando esquemas, mapas conceptuales y textos discontinuos– se promoverá la **Competencia Matemática y Competencia en Ciencia, Tecnología e Ingeniería**.

Por otro lado, atendiendo a la **Competencia Plurilingüe**, el estudio de la lengua implicará la constatación de la variedad de los usos de las lenguas y la valoración de todas ellas, incluida la de signos, considerándolas como igual de aptas para desempeñar funciones de comunicación y representación. Se prestará especial atención a la realidad de la lengua asturiana.

Se llevará a cabo la utilización de las TIC en las diferentes SA, siempre desde el uso seguro, saludable, sostenible y crítico, lo que implicará la formación del alumnado en

la búsqueda de información en Internet atendiendo a criterios de validez, fiabilidad o actualización mediante trabajos. Se trabajará, por tanto, la **Competencia Digital** a lo largo de toda la programación.

Las obras clásicas de la literatura desde la Edad Media hasta el siglo XVIII se estudiarán desde una perspectiva de género, enfrentando al alumnado a la reflexión sobre aspectos como la igualdad de género o la diversidad, contribuyendo al desarrollo de la **Competencia Ciudadana**. Se emplearán obras *La Celestina*, *Fuenteovejuna*, *El sí de las niñas*, y ya, en el siglo XVIII, se emplearán textos de autoras. Se trabajará para desarrollar una responsabilidad y participación en la vida social mediante el conocimiento de acontecimientos mundiales, de los conceptos y estructuras sociales, económicas, políticas... Para ello será fundamental trabajar en grupos, logrando la construcción de relaciones igualitarias mediante los modelos organizativos que permitan la presencia, la participación y el aprendizaje de todo el alumnado. En esta línea, la personalización de la respuesta educativa será clave, teniendo siempre en cuenta el DUA.

En suma, las principales líneas de actuación que se plantean podrían resumirse en:

- La reflexión como punto de partida del aprendizaje, dejando a un lado el estudio memorístico de los saberes, mediante la contextualización y actualización de los contenidos.
- Desarrollo de competencias emocionales del alumnado mediante las lecturas planteadas y las metodologías basadas en el diálogo y la reflexión.
- Desarrollo de las competencias comunicativas del alumnado, orales y escritas, como bases fundamentales para todos los ámbitos de la vida: comunicación afectiva, relaciones interpersonales, resolución de conflictos, éxito profesional...
- Educación literaria desde modelos no historicistas y memorísticos, acercando la literatura a sus realidades y empleando perspectiva de género.
- Estudio de los diversos niveles de la lengua mediante la reflexión y la práctica contextualizada.
- Trabajo en equipo promoviendo la igualdad, el respeto y la inclusión de todas.

5.6 Temporalización de las unidades de programación.

Tabla 25. Temporalización de las unidades de programación

UNIDADES DE PROGRAMACIÓN	TEMPORALIZACIÓN
UNIDAD DE PROGRAMACIÓN 1: <i>La comunicación: mucho más que palabras</i> (del 11 de septiembre al 18 de octubre)	PRIMER TRIMESTRE
UNIDAD DE PROGRAMACIÓN 2 <i>De jarchas, cuentos y héroes: la Edad Media y su literatura</i> (del 19 de octubre al 22 de diciembre)	
UNIDAD DE PROGRAMACIÓN 3 <i>En tanto que de rosa y azucena... se muestra el Renacimiento y su contexto</i> (del 9 de enero al 9 de febrero)	SEGUNDO TRIMESTRE
UNIDAD DE PROGRAMACIÓN 4: <i>Barocos necios que acusáis... a la muerte de vencer</i> (del 14 de febrero al 22 de marzo)	
UNIDAD DE PROGRAMACIÓN 5: <i>Un siglo con muchas luces: el siglo XVIII y la Ilustración</i> (del 2 de abril al 10 de mayo)	TERCER TRIMESTRE
UNIDAD DE PROGRAMACIÓN 6: <i>¿De qué va la lengua?</i> (del 14 de mayo al 21 de junio)	

5.7 Organización, secuenciación del currículo en unidades de programación: situaciones de aprendizaje, talleres, proyectos y otro.

A continuación, se detallan las actividades y Situaciones de Aprendizaje que se llevarán a cabo en las diferentes Unidades de Programación.

Tabla 26. Actividades y Situaciones de Aprendizajes de las UP.

UNIDAD DE PROGRAMACIÓN	ACTIVIDADES
UP 1: La comunicación: mucho más que palabras (ANEXO VII)	<ul style="list-style-type: none"> ○ Visualización de vídeos en los que se deben identificar los elementos de la comunicación: mensaje, receptor, emisor, interferencias, canal... ○ Visualización de vídeos de fragmentos de series o películas en los que se analice el lenguaje verbal y no verbal (ANEXO VI). ○ Trabajo con textos orales y escritos en los que se deberán identificar las principales características y deferencias. ○ Trabajo con textos para reforzar los contenidos relativos a las propiedades de los textos: coherencia, cohesión y adecuación. Se tratará de reestructurar o reelaborar textos que carecen de coherencia y cohesión. ○ Clase invertida en la que se deberán haber leído previamente las características de la tipología textual (la narración, la descripción

	<p>y la argumentación). En grupos se realizará un juego que consistirá en que, por sorteo, cada uno debe preparar una argumentación, narración o descripción sobre un tema. Los demás grupos deberán identificar, tras la exposición de todos los grupos, qué tipo de texto tenía cada grupo argumentando y justificando su respuesta.</p>
SITUACIONES DE APRENDIZAJE: “SABER COMUNICAR(SE)”	
<p>En esta situación de aprendizaje está orientado al trabajo de los diferentes tipos de texto y a su adecuación dependiendo del formato e intencionalidad. Se crearán, siguiendo una misma temática, una carta, un correo, una noticia y un artículo de opinión. (ANEXO VII).</p>	
<p>UP 2. De jarchas, cuentos y héroes: la Edad Media y su literatura</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Lectura de fragmentos del <i>Poema de Mio Cid</i>: actividades para identificar de temas, figura del héroe y rasgos formales y rasgos del mester de juglaría. ○ Lectura del prólogo y fragmentos de <i>Libro de buen amor</i> de Juan Ruiz, Arcipreste de Hita: análisis de los rasgos del mester de clerecía. ○ Creación de lapbook comparativo del mester de clerecía y juglaría. ○ Lectura de los <i>exempla</i> que servirán para desarrollar las actividades que se proponen en la situación de aprendizaje.
SITUACIONES DE APRENDIZAJE I: “EXEMPLO VENDO QUE PA MÍ NO TENGO”	
<p>En esta situación de aprendizaje deberán redactar apólogos o <i>exempla</i>, que transmita una enseñanza o un consejo a un amigo o amiga sobre algo que les está ocurriendo. Se creará una colección de estos cuentos y llevará a cabo su lectura en el aula.</p>	
SITUACIÓN DE APRENDIZAJE II: “UNA CELESTINA MODERNA”	
<p>Se leerá la obra de La Celestina en el aula. Una de las actividades se centrará en cuestiones de género. En este sentido, se analizará el papel de la mujer mediante los personajes femeninos del relato. Posteriormente, se dividirá la clase en grupos en los que deberán reelaborar la historia de <i>La Celestina</i> adaptándola en la actualidad. Con esta situación de aprendizaje estaremos trabajando el origen del concepto de celestina y cómo ha pasado y evolucionado hasta nuestros días, teniendo en cuenta la evolución del papel de la mujer en la sociedad.</p>	
<p>UP 3: En tanto que de rosa y azucena... se muestra el renacimiento y su contexto</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Lectura y ejercicios de comprensión de los siguientes fragmentos: <ul style="list-style-type: none"> - Garcilaso de la Vega → Soneto XIII - Fray Luis de León → Oda a la vida retirada - San Juan de la Cruz → Noche oscura del alma ○ Lectura por grupos de los diferentes tratados del <i>Lazarillo</i> para desarrollar posteriormente el resto de las actividades de la situación de aprendizaje (adaptar el tratado asignado a cada grupo a formato cómic).

SITUACIÓN DE APRENDIZAJE: PÍCAROMAN Y SUS AVENTURAS	
<p>Dividiendo la clase en 7 grupos (alrededor de unas 3-4 personas por grupo), cada uno deberá leerse un tratado del <i>Lazarillo</i>. Posteriormente, cada grupo deberá, mediante la aplicación gratuita de Pixton, utilizada para crear cómics, adaptar el tratado que se ha leído. Se realizará en el aula de ordenadores. Una vez finalizada la creación del cómic deberán presentarlo a los compañeros contándoles la historia mediante el cómic. Finalmente, se juntarán los cómics creados de todos los tratados para construir una versión en cómic creada por ellos y ellas.</p>	
<p>UP 4: Barrocos necios que acusáis... a la muerte de vencer</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Actividad: comparación de la sociedad barroca con la actualidad (cultura urbana, de masas, dirigida y conservadora). Se incluye dentro de las tareas de la situación de aprendizaje. Se verán en el aula manifestaciones actuales en las que lo barroco esté presente. Por ejemplo, el concepto barroco de la metamorfosis, la transformación, en la simbología de la mariposa en el disco Motomami y algunas canciones. ○ Actividades con poemas de Quevedo y Góngora: Conceptismo y culteranismo. ○ Actividad con <i>Fuenteovejuna</i> (<i>musicalización de los clásicos</i>). Se trabajará desde una perspectiva de género el discurso de Laurencia en la obra en comparación con la canción <i>Ella</i> de Bebe. Se trata compararán los recursos estilísticos y temáticos de ambas manifestaciones artísticas para trabajar el papel de la mujer en la sociedad.
SITUACIONES DE APRENDIZAJE: “BARROCOS/AS POR NATURALEZA”	
<p>Como meta principal de esta situación de aprendizaje se encuentra el conocimiento de las características fundamentales del Barroco y su pervivencia y conexión con la realidad actual. Se realizará en grupos heterogéneos la creación de <i>lapbooks</i> en el que se debe destinar la mitad a plasmar los rasgos de la literatura y sociedad barroca y la otra mitad a plasmar similitudes en la realidad. Por ejemplo, en la época había pandemias y pestes; en la actualidad pasamos por una pandemia mundial. Ahora... ¿cómo se vivió en cada momento? En cuanto a la literatura, los barrocos tendían a expresarse de manera que fuera complicado descifrar lo que decían ¿cómo hacen esos algunos cantantes hoy? ¿qué metáforas canciones tienen complejidad mediante el uso de metáforas y otras figuras retóricas?</p>	
SITUACIÓN DE APRENDIZAJE: “EL FINAL MÁS INGENIOSO”	
<p>Esta situación se realizará en grupo heterogéneos. Tras conocer la obra de <i>El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha</i>, deberán hacerle honor al título y, poniendo en la piel de Cervantes, deberán escribir un final feliz para la obra. Se deberá tener en cuenta episodios de la historia de don Quijote como la locura, la fantasía o el desengaño. Se trata de trabajar y escribir un final entorno a las ideas principales de la obra.</p>	
<p>UP 5: Ilustrándonos con la literatura del siglo XVIII</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Texto de Kant: concepción y reflexión de la Ilustración como proceso. ○ Trabajo con ensayos: Feijoo, Josefa Amar y Borbón. Reflexión sobre las ideas que

	<p>exponen los textos previa a la realización de sus propios ensayos en la situación de aprendizaje.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Fragmento poema de Josefa Jovellanos en asturiano y traducido. Trabajo de la situación de la lengua asturiano en la época y ahora. ○ Lectura de fragmentos de <i>El sí de las niñas</i> de Moratín. Se trabajará la obra desde una perspectiva de género. Reflexión sobre el tema de la obra y repercusión y continuidad en la actualidad.
SITUACIÓN DE APRENDIZAJE: EL PENSADOR DEL SIGLO XXI: CONECTANDO Y RAZONANDO SOBRE NUESTRAS REALIDADES	
<p>En esta situación de aprendizaje deberán emplear el género por excelencia del siglo XVIII, el ensayo, y la máxima de los autores ilustrados, el uso de la razón y el cuestionamiento de los dogmas establecidos. Deberán redactar dos ensayos, uno transportándose al Siglo de las Luces para realizar una defensa de la mujer a modo de Feijoo, Inés Joyes o Josefa Amar y Borbón. Posteriormente, deberán realizar otro ensayo actual, en el que se podrán tratar temas de actualidad como deportes, la educación actual... Con todos los ensayos se creará una revista ilustrada.</p>	
UP 6: Nos vamos de viaje: el español de España e Hispanoamérica	<ul style="list-style-type: none"> ○ Trabajo con textos que traigan los propios alumnos al aula: origen de las palabras y formación. ○ Trabajo con vídeos de <i>influencers</i> y <i>youtubers</i> de diferentes partes de España que proponga el alumnado. La profesora seleccionará los vídeos y se analizarán las variedades lingüísticas de España. Por ejemplo, acento de Málaga con el <i>streamer</i> IlloJuan o el acento del País Vasco del <i>streamer</i> Ibai. ○ Visualización de un fragmento de una película en español de Hispanoamérica: similitudes y diferentes de los rasgos con las variedades del español de España. ○ ¿Cómo buscar en un diccionario?: actividad donde se trabajará con diccionarios y gramáticas. Se realizarán diferentes actividades en las que deban emplearlos.
SITUACIÓN DE APRENDIZAJE: “CÓMO LO DICES TÚ”	
<p>Con esta situación de aprendizaje pretendemos que el alumnado conozca las variedades del español de Hispanoamérica. Se llevaría a cabo la creación de un glosario entre toda la clase con palabras características del español de Hispanoamérica. Se debe poner para cada palabra el sinónimo o sinónimos que se usen en España. Para ello, deberán colaborar para ver cómo designan ellos las diferentes realidades. Si en el aula hay compañeros hispanoamericana será fundamental para que puedan aprender unos de otros. De esta forma, podrán conocer y apreciar la variedad lingüística de la lengua española. Además, deberán buscar los orígenes de las palabras elegidas.</p>	

Se presentan en las siguientes tablas los saberes básicos y las competencias específicas con sus correspondientes criterios de evaluación y descriptores del perfil de salida que evaluarán las actividades y situaciones de aprendizaje descritas anteriormente, además de las lecturas propuestas para la innovación.

Tabla 27. Competencias específicas, criterios de evaluación, saberes básicos y DO de la UP1.

1º TRIMESTRE		
UNIDAD DE PROGRAMACIÓN 1 “Comunicación: Mucho más que palabras”		
Competencias específicas	Criterios de evaluación	Descriptores del perfil de salida
Competencia específica 2. Comprender e interpretar textos orales y multimodales recogiendo el sentido general y la información más relevante, identificando el punto de vista y la intención del emisor y valorando su fiabilidad, su forma y su contenido, para construir conocimiento, formarse opinión y ensanchar las posibilidades de disfrute y ocio.	2.1. Comprender el sentido global, la estructura, la información más relevante en función de las necesidades comunicativas y la intención del emisor en textos orales y multimodales sencillos de diferentes ámbitos, analizando la interacción entre los diferentes códigos.	CCL2, CP2, STEM1, CD2, CD3, CPSAA4, CC3.
Competencia específica 3. Producir textos orales y multimodales con fluidez, coherencia, cohesión y registro adecuado, atendiendo a las convenciones propias de los diferentes géneros discursivos, y participar en interacciones orales con actitud cooperativa y respetuosa, tanto para construir conocimiento y establecer vínculos personales como para intervenir de manera activa e informada en diferentes contextos sociales.	3.1. Realizar narraciones y exposiciones orales sencillas con diferente grado de planificación sobre temas de interés educativo ajustándose a las convenciones propias de los diversos géneros discursivos, con fluidez, 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 informales, en el trabajo en equipo y en situaciones orales formales de carácter dialogado, con actitudes de escucha activa y estrategias de cooperación conversacional y cortesía lingüística.	CCL1, CCL3, CCL5, CP2, STEM1, CD2, CD3, CC2, CE1.
Competencia específica 4. Comprender, interpretar y valorar textos escritos, con sentido crítico y diferentes propósitos de lectura, reconociendo el sentido global y las ideas principales y secundarias, identificando la intención del emisor, reflexionando sobre el contenido y la forma y	4.1. Comprender e interpretar el sentido global, la estructura, la información más relevante y la intención del emisor de textos escritos y multimodales sencillos de diferentes ámbitos que respondan a diferentes propósitos de lectura, realizando las inferencias necesarias.	CCL2, CCL3, CCL5, CP2, STEM4, CD1, CPSAA4, CC3.

<p>evaluando su calidad y fiabilidad, para dar respuesta a necesidades e intereses comunicativos diversos y para construir conocimiento.</p>		
<p>Competencia específica 5. Producir textos escritos y multimodales coherentes, cohesionados, adecuados y correctos atendiendo a las convenciones propias del género discursivo elegido, para construir conocimiento y dar respuesta de manera informada, eficaz y creativa a demandas comunicativas concretas.</p>	<p>5.1. Planificar la redacción de textos escritos y multimodales sencillos, atendiendo a la situación comunicativa, a la persona destinataria, al propósito y al canal; redactar borradores y revisarlos con ayuda del diálogo entre iguales e instrumentos de consulta, y presentar un texto final coherente, cohesionado y con el registro adecuado. 5.2. Incorporar procedimientos básicos para enriquecer los textos, atendiendo a aspectos discursivos, lingüísticos y de estilo, con precisión léxica y corrección ortográfica y gramatical.</p>	<p>CCL1, CCL3, CCL5, STEM1, CD2, CD3, CPSAA5, CC2.</p>
<p>Competencia específica 6. Seleccionar y contrastar información procedente de diferentes fuentes de manera progresivamente autónoma, evaluando su fiabilidad y pertinencia en función de los objetivos de lectura y evitando los riesgos de manipulación y desinformación, e integrarla y transformarla en conocimiento para comunicarla, adoptando un punto de vista crítico y personal a la par que respetuoso con la propiedad intelectual.</p>	<p>6.1. Localizar, seleccionar y contrastar de manera progresivamente autónoma información procedente de diferentes fuentes, calibrando 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 respetando los principios de propiedad intelectual</p>	<p>CCL3, CD1, CD2, CD3, CD4, CPSAA4, CC2, CE3.</p>
<p>Competencia específica 10. Poner las propias prácticas comunicativas al servicio de la convivencia democrática, la resolución dialogada de los conflictos y la igualdad de derechos de todas las personas, utilizando un lenguaje no discriminatorio y desterrando los abusos de poder a través de la palabra para favorecer un uso no solo eficaz sino también ético y democrático del lenguaje.</p>	<p>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.</p>	<p>CCL1, CCL5, CP3, CD3, CPSAA3, CC1, CC2, CC3.</p>

Saberes básicos

Bloque B. Comunicación. Estrategias de producción, comprensión de textos orales, escritos y multimodales de diferentes ámbitos con atención conjunta a los siguientes aspectos:

Contexto

- Componentes del hecho comunicativo: grado de formalidad de la situación y carácter público o privado; distancia social entre quienes intervienen en un acto de habla; propósitos comunicativos e interpretación de intenciones; canal de comunicación y elementos no verbales de la comunicación.

Géneros discursivos

- Secuencias textuales básicas, con especial atención a las expositivas.
- Propiedades textuales: coherencia, cohesión y adecuación.
- Géneros discursivos propios del ámbito personal: la conversación, con especial atención a los actos de habla que amenazan la imagen de quienes intervienen en un acto de habla (la discrepancia, la queja, la orden, la reprobación).
- Géneros discursivos propios del ámbito social. Redes sociales y medios de comunicación. Etiqueta digital y riesgos de desinformación, manipulación y vulneración de la privacidad.
- Interacción oral y escrita de carácter informal y formal. Cooperación conversacional y cortesía lingüística. Escucha activa, asertividad y resolución dialogada de los conflictos.
- Comprensión oral: sentido global del texto y relación entre sus partes, retención de la información relevante. La intención del emisor. Detección de usos discriminatorios del lenguaje verbal y no verbal. Valoración de la forma y el contenido de los textos orales y multimodales, evaluando la eficacia de los procedimientos comunicativos empleados.
- Producción oral formal. Planificación y búsqueda de información, textualización y revisión. Adecuación a la audiencia y al tiempo de exposición. Elementos no verbales.
- Comprensión lectora: sentido global del texto y relación entre sus partes. La intención del emisor. Detección de usos discriminatorios del lenguaje verbal e icónico. Valoración crítica del contenido y la forma de los textos evaluando su calidad y fiabilidad.
- Producción escrita. Planificación, redacción, revisión y edición en diferentes soportes. Propiedad léxica. Usos de la escritura para la organización del pensamiento: toma de notas, esquemas, mapas conceptuales, definiciones, resúmenes, etc.

Reconocimiento y uso discursivo de los elementos lingüísticos

- La expresión de la subjetividad en textos de carácter expositivo. Identificación y uso de las variaciones de las formas deícticas (fórmulas de confianza y cortesía) en relación con las situaciones de comunicación.
- Recursos lingüísticos para adecuar el registro a la situación de comunicación.
- Mecanismos de cohesión. Conectores textuales distributivos, de orden, contraste, explicación. Mecanismos gramaticales y léxicos.
- Uso coherente de las formas verbales en los textos. Correlación temporal en textos orales y escritos.
- Corrección lingüística y revisión ortográfica y gramatical de los textos. Uso de diccionarios, manuales de consulta y de correctores ortográficos en soporte analógico o digital.
- Los signos de puntuación como mecanismo organizador del texto escrito. Su relación con el significado.

Bloque C. Educación literaria

Lectura autónoma

<ul style="list-style-type: none"> - Implicación en la lectura de forma progresivamente autónoma y reflexión sobre los textos leídos y sobre la propia práctica de lectura. - Selección, de manera progresivamente autónoma, de obras variadas que incluyan autoras y autores a partir de la utilización autónoma de la biblioteca escolar y pública disponible. - Participación activa en actos culturales vinculados con el circuito literario y lector. - Estrategias de toma de conciencia y verbalización de los propios gustos e identidad lectora. - Expresión de la experiencia lectora y de diferentes formas de apropiación. - Estrategias para la recomendación de las lecturas en soportes variados o bien oralmente entre iguales, enmarcando de manera básica las obras en los géneros y subgéneros literarios. <p>Lectura guiada</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estrategias de construcción compartida de la interpretación de las obras. Conversaciones literarias. - Procesos de indagación en torno a las obras leídas que promuevan el interés por construir la interpretación de las obras y establecer conexiones entre textos. - Lectura expresiva, dramatización y recitación de los textos atendiendo a los procesos de comprensión, apropiación y oralización implicados. - Creación de textos personales o colectivos, en distintos soportes, a partir de la apropiación de las convenciones del lenguaje literario y en referencia a modelos dados (imitación, transformación, continuación, etc.).
--

Tabla 28. Competencias específicas, criterios de evaluación, saberes básicos y DO de la UP2.

1º TRIMESTRE		
UNIDAD DE PROGRAMACIÓN 2: “De jarchas, cuentos y héroes: la Edad Media y su literatura”.		
Competencias específicas	Criterios de evaluación	Descriptor del perfil de salida
Competencia específica 2. Comprender e interpretar textos orales y multimodales recogiendo el sentido general y la información más relevante, identificando el punto de vista y la intención del emisor y valorando su fiabilidad, su forma y su contenido, para construir conocimiento, formarse opinión y ensanchar las posibilidades de disfrute y ocio.	2.1. Comprender el sentido global, la estructura, la información más relevante en función de las necesidades comunicativas y la intención del emisor en textos orales y multimodales sencillos de diferentes ámbitos, analizando la interacción entre los diferentes códigos.	CCL2, CP2, STEM1, CD2, CD3, CPSAA4, CC3.
Competencia específica 3. Producir textos orales y multimodales con fluidez, coherencia, cohesión y registro adecuado, atendiendo a las convenciones propias de los diferentes géneros discursivos, y participar en	3.1. Realizar narraciones y exposiciones orales sencillas con diferente grado de planificación sobre temas de interés educativo ajustándose a las convenciones propias de los diversos géneros discursivos, con fluidez, coherencia, cohesión y el registro adecuado, en diferentes soportes y utilizando de	CCL1, CCL3, CCL5, CP2, STEM1, CD2, CD3, CC2, CE1.

<p>interacciones orales con actitud cooperativa y respetuosa, tanto para construir conocimiento y establecer vínculos personales como para intervenir de manera activa e informada en diferentes contextos sociales.</p>	<p>manera eficaz recursos verbales y no verbales. 3.2. Participar de manera activa y adecuada en interacciones orales informales, en el trabajo en equipo y en situaciones orales formales de carácter dialogado, con actitudes de escucha activa y estrategias de cooperación conversacional y cortesía lingüística.</p>	
<p>Competencia específica 4. Comprender, interpretar y valorar textos escritos, con sentido crítico y diferentes propósitos de lectura, reconociendo el sentido global y las ideas principales y secundarias, identificando la intención del emisor, reflexionando sobre el contenido y la forma y evaluando su calidad y fiabilidad, para dar respuesta a necesidades e intereses comunicativos diversos y para construir conocimiento.</p>	<p>4.1. Comprender e interpretar el sentido global, la estructura, la información más relevante y la intención del emisor de textos escritos y multimodales sencillos de diferentes ámbitos que respondan a diferentes propósitos de lectura, realizando las inferencias necesarias.</p>	<p>CCL2, CCL3, CCL5, CP2, STEM4, CD1, CPSAA4, CC3.</p>
<p>Competencia específica 5. Producir textos escritos y multimodales coherentes, cohesionados, adecuados y correctos atendiendo a las convenciones propias del género discursivo elegido, para construir conocimiento y dar respuesta de manera informada, eficaz y creativa a demandas comunicativas concretas.</p>	<p>5.1. Planificar la redacción de textos escritos y multimodales sencillos, atendiendo a la situación comunicativa, a la persona destinataria, al propósito y al canal; redactar borradores y revisarlos con ayuda del diálogo entre iguales e instrumentos de consulta, y presentar un texto final coherente, cohesionado y con el registro adecuado. 5.2. Incorporar procedimientos básicos para enriquecer los textos, atendiendo a aspectos discursivos, lingüísticos y de estilo, con precisión léxica y corrección ortográfica y gramatical.</p>	<p>CCL1, CCL3, CCL5, STEM1, CD2, CD3, CPSAA5, CC2.</p>
<p>Competencia específica 8. Leer, interpretar y valorar obras o fragmentos literarios del patrimonio nacional y universal, utilizando un metalenguaje específico y movilizando la experiencia biográfica y los conocimientos literarios y culturales para establecer vínculos entre textos diversos y con otras manifestaciones artísticas para conformar un mapa cultural, para ensanchar</p>	<p>8.2. Establecer de manera guiada vínculos argumentados entre los textos leídos y otros textos escritos, orales o multimodales, así como con otras manifestaciones artísticas y culturales en función de temas, tópicos, estructuras, lenguaje y valores éticos y estéticos, mostrando la implicación y la respuesta subjetiva de la persona que lee. 8.3. Crear textos personales o colectivos con intención literaria y conciencia de estilo, en distintos soportes y con ayuda de otros lenguajes artísticos y audiovisuales, a partir de la lectura de</p>	<p>CCL1, CCL4, CC1, CCEC1, CCEC2, CCEC3, CCEC4.</p>

las posibilidades de disfrute de la literatura y crear textos de intención literaria.	obras o fragmentos significativos en los que se empleen las convenciones formales de los diversos géneros y estilos literarios.	
Competencia específica 10. Poner las propias prácticas comunicativas al servicio de la convivencia democrática, la resolución dialogada de los conflictos y la igualdad de derechos de todas las personas, utilizando un lenguaje no discriminatorio y desterrando los abusos de poder a través de la palabra para favorecer un uso no solo eficaz sino también ético y democrático del lenguaje.	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.	CCL1, CCL5, CP3, CD3, CPSAA3, CC1, CC2, CC3.
Saberes básicos		
<p><i>Bloque B. Comunicación.</i> Estrategias de producción, comprensión de textos orales, escritos y multimodales de diferentes ámbitos con atención conjunta a los siguientes aspectos:</p> <p>Géneros discursivos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Secuencias textuales básicas, con especial atención a las expositivas. - Propiedades textuales: coherencia, cohesión y adecuación. - Géneros discursivos propios del ámbito social. Redes sociales y medios de comunicación. Etiqueta digital y riesgos de desinformación, manipulación y vulneración de la privacidad. - Interacción oral y escrita de carácter informal y formal. Cooperación conversacional y cortesía lingüística. Escucha activa, asertividad y resolución dialogada de los conflictos. - Comprensión oral: sentido global del texto y relación entre sus partes, retención de la información relevante. La intención del emisor. Detección de usos discriminatorios del lenguaje verbal y no verbal. Valoración de la forma y el contenido de los textos orales y multimodales, evaluando la eficacia de los procedimientos comunicativos empleados. - Producción oral formal. Planificación y búsqueda de información, textualización y revisión. Adecuación a la audiencia y al tiempo de exposición. Elementos no verbales. - Comprensión lectora: sentido global del texto y relación entre sus partes. La intención del emisor. Detección de usos discriminatorios del lenguaje verbal e icónico. Valoración crítica del contenido y la forma de los textos evaluando su calidad y fiabilidad. - Producción escrita. Planificación, redacción, revisión y edición en diferentes soportes. Propiedad léxica. Usos de la escritura para la organización del pensamiento: toma de notas, esquemas, mapas conceptuales, definiciones, resúmenes, etc. <p>Reconocimiento y uso discursivo de los elementos lingüísticos</p> <ul style="list-style-type: none"> - La expresión de la subjetividad en textos de carácter expositivo. Identificación y uso de las variaciones de las formas deícticas (fórmulas de confianza y cortesía) en relación con las situaciones de comunicación. - Recursos lingüísticos para adecuar el registro a la situación de comunicación. - Mecanismos de cohesión. Conectores textuales distributivos, de orden, contraste, explicación. Mecanismos gramaticales y léxicos. 		

- Corrección lingüística y revisión ortográfica y gramatical de los textos. Uso de diccionarios, manuales de consulta y de correctores ortográficos en soporte analógico o digital.
- Los signos de puntuación como mecanismo organizador del texto escrito. Su relación con el significado.

Bloque C. Educación literaria

Lectura autónoma

- Implicación en la lectura de forma progresivamente autónoma y reflexión sobre los textos leídos y sobre la propia práctica de lectura.
- Selección, de manera progresivamente autónoma, de obras variadas que incluyan autoras y autores a partir de la utilización autónoma de la biblioteca escolar y pública disponible.
- Participación activa en actos culturales vinculados con el circuito literario y lector.
- Estrategias de toma de conciencia y verbalización de los propios gustos e identidad lectora.
- Expresión de la experiencia lectora y de diferentes formas de apropiación.
- Estrategias para la recomendación de las lecturas en soportes variados o bien oralmente entre iguales, enmarcando de manera básica las obras en los géneros y subgéneros literarios.

Lectura guiada

- Lectura de obras relevantes del patrimonio literario nacional y universal (desde las primeras manifestaciones literarias al siglo XVIII) inscritas en itinerarios temáticos o de género, que incluyan la presencia de autoras y autores.
- Estrategias de construcción compartida de la interpretación de las obras. Conversaciones literarias.
- Relación entre los elementos constitutivos del género literario y la construcción del sentido de la obra. Efectos de sus recursos expresivos en la recepción.
- Estrategias de utilización de información sociohistórica, cultural y artística básica para construir la interpretación de las obras literarias (desde las primeras manifestaciones literarias al siglo XVIII)
- Procesos de indagación en torno a las obras leídas que promuevan el interés por construir la interpretación de las obras y establecer conexiones entre textos.
- Lectura expresiva, dramatización y recitación de los textos atendiendo a los procesos de comprensión, apropiación y oralización implicados.
- Creación de textos personales o colectivos, en distintos soportes, a partir de la apropiación de las convenciones del lenguaje literario y en referencia a modelos dados (imitación, transformación, continuación, etc.)

Tabla 29. Competencias específicas, criterios de evaluación, saberes básicos y DO de la UP 3.

2º TRIMESTRE		
UNIDAD DE PROGRAMACIÓN 3 “En tanto que de rosa y azucena...se muestra el Renacimiento y su contexto”		
Competencias específicas	Criterios de evaluación	Descriptor del perfil de salida
Competencia específica 2. Comprender e interpretar textos orales y multimodales recogiendo el sentido general	2.1. Comprender el sentido global, la estructura, la información más relevante en función de las necesidades comunicativas y la intención del emisor	CCL2, CP2, STEM1, CD2, CD3, CPSAA4, CC3.

<p>y la información más relevante, identificando el punto de vista y la intención del emisor y valorando su fiabilidad, su forma y su contenido, para construir conocimiento, formarse opinión y ensanchar las posibilidades de disfrute y ocio.</p>	<p>en textos orales y multimodales sencillos de diferentes ámbitos, analizando la interacción entre los diferentes códigos.</p>	
<p>Competencia específica 3. Producir textos orales y multimodales con fluidez, coherencia, cohesión y registro adecuado, atendiendo a las convenciones propias de los diferentes géneros discursivos, y participar en interacciones orales con actitud cooperativa y respetuosa, tanto para construir conocimiento y establecer vínculos personales como para intervenir de manera activa e informada en diferentes contextos sociales.</p>	<p>3.1. Realizar narraciones y exposiciones orales sencillas con diferente grado de planificación sobre temas de interés educativo ajustándose a las convenciones propias de los diversos géneros discursivos, con fluidez, 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 informales, en el trabajo en equipo y en situaciones orales formales de carácter dialogado, con actitudes de escucha activa y estrategias de cooperación conversacional y cortesía lingüística.</p>	<p>CCL1, CCL3, CCL5, CP2, STEM1, CD2, CD3, CC2, CE1.</p>
<p>Competencia específica 4. Comprender, interpretar y valorar textos escritos, con sentido crítico y diferentes propósitos de lectura, reconociendo el sentido global y las ideas principales y secundarias, identificando la intención del emisor, reflexionando sobre el contenido y la forma y evaluando su calidad y fiabilidad, para dar respuesta a necesidades e intereses comunicativos diversos y para construir conocimiento.</p>	<p>4.1. Comprender e interpretar el sentido global, la estructura, la información más relevante y la intención del emisor de textos escritos y multimodales sencillos de diferentes ámbitos que respondan a diferentes propósitos de lectura, realizando las inferencias necesarias.</p>	<p>CCL2, CCL3, CCL5, CP2, STEM4, CD1, CPSAA4, CC3.</p>
<p>Competencia específica 5. Producir textos escritos y multimodales coherentes, cohesionados, adecuados y correctos atendiendo a las convenciones propias del género discursivo elegido, para construir conocimiento y dar respuesta de manera informada, eficaz y creativa a demandas comunicativas concretas.</p>	<p>5.1. Planificar la redacción de textos escritos y multimodales sencillos, atendiendo a la situación comunicativa, a la persona destinataria, al propósito y al canal; redactar borradores y revisarlos con ayuda del diálogo entre iguales e instrumentos de consulta, y presentar un texto final coherente, cohesionado y con el registro adecuado. 5.2. Incorporar procedimientos básicos para enriquecer los textos, atendiendo a aspectos discursivos, lingüísticos y de</p>	<p>CCL1, CCL3, CCL5, STEM1, CD2, CD3, CPSAA5, CC2.</p>

	estilo, con precisión léxica y corrección ortográfica y gramatical.	
Competencia específica 8. Leer, interpretar y valorar obras o fragmentos literarios del patrimonio nacional y universal, utilizando un metalenguaje específico y movilizándolo la experiencia biográfica y los conocimientos literarios y culturales para establecer vínculos entre textos diversos y con otras manifestaciones artísticas para conformar un mapa cultural, para ensanchar las posibilidades de disfrute de la literatura y crear textos de intención literaria.	8.2. Establecer de manera guiada vínculos argumentados entre los textos leídos y otros textos escritos, orales o multimodales, así como con otras manifestaciones artísticas y culturales en función de temas, tópicos, estructuras, lenguaje y valores éticos y estéticos, mostrando la implicación y la respuesta subjetiva de la persona que lee. 8.3. Crear textos personales o colectivos con intención literaria y conciencia de estilo, en distintos soportes y con ayuda de otros lenguajes artísticos y audiovisuales, a partir de la lectura de obras o fragmentos significativos en los que se empleen las convenciones formales de los diversos géneros y estilos literarios.	CCL1, CCL4, CC1, CCEC1, CCEC2, CCEC3, CCEC4.
Competencia específica 10. Poner las propias prácticas comunicativas al servicio de la convivencia democrática, la resolución dialogada de los conflictos y la igualdad de derechos de todas las personas, utilizando un lenguaje no discriminatorio y desterrando los abusos de poder a través de la palabra para favorecer un uso no solo eficaz sino también ético y democrático del lenguaje.	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.	CCL1, CCL5, CP3, CD3, CPSAA3, CC1, CC2, CC3.
Saberes básicos		
<p><i>Bloque B. Comunicación.</i> Estrategias de producción, comprensión de textos orales, escritos y multimodales de diferentes ámbitos con atención conjunta a los siguientes aspectos:</p> <p>Géneros discursivos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Secuencias textuales básicas, con especial atención a las expositivas. - Propiedades textuales: coherencia, cohesión y adecuación. - Géneros discursivos propios del ámbito social. Redes sociales y medios de comunicación. Etiqueta digital y riesgos de desinformación, manipulación y vulneración de la privacidad. - Interacción oral y escrita de carácter informal y formal. Cooperación conversacional y cortesía lingüística. Escucha activa, asertividad y resolución dialogada de los conflictos. - Comprensión oral: sentido global del texto y relación entre sus partes, retención de la información relevante. La intención del emisor. Detección de usos discriminatorios del lenguaje verbal y no verbal. Valoración de la forma y el contenido de los textos orales y multimodales, evaluando la eficacia de los procedimientos comunicativos empleados. 		

- Producción oral formal. Planificación y búsqueda de información, textualización y revisión. Adecuación a la audiencia y al tiempo de exposición. Elementos no verbales.
- Comprensión lectora: sentido global del texto y relación entre sus partes. La intención del emisor. Detección de usos discriminatorios del lenguaje verbal e icónico. Valoración crítica del contenido y la forma de los textos evaluando su calidad y fiabilidad.
- Producción escrita. Planificación, redacción, revisión y edición en diferentes soportes. Propiedad léxica. Usos de la escritura para la organización del pensamiento: toma de notas, esquemas, mapas conceptuales, definiciones, resúmenes, etc.

Reconocimiento y uso discursivo de los elementos lingüísticos

- La expresión de la subjetividad en textos de carácter expositivo. Identificación y uso de las variaciones de las formas deícticas (fórmulas de confianza y cortesía) en relación con las situaciones de comunicación.
- Recursos lingüísticos para adecuar el registro a la situación de comunicación.
- Mecanismos de cohesión. Conectores textuales distributivos, de orden, contraste, explicación. Mecanismos gramaticales y léxicos.
- Corrección lingüística y revisión ortográfica y gramatical de los textos. Uso de diccionarios, manuales de consulta y de correctores ortográficos en soporte analógico o digital.
- Los signos de puntuación como mecanismo organizador del texto escrito. Su relación con el significado.

Bloque C. Educación literaria

Lectura autónoma

- Implicación en la lectura de forma progresivamente autónoma y reflexión sobre los textos leídos y sobre la propia práctica de lectura.
- Selección, de manera progresivamente autónoma, de obras variadas que incluyan autoras y autores a partir de la utilización autónoma de la biblioteca escolar y pública disponible.
- Participación activa en actos culturales vinculados con el circuito literario y lector.
- Estrategias de toma de conciencia y verbalización de los propios gustos e identidad lectora.
- Expresión de la experiencia lectora y de diferentes formas de apropiación.
- Estrategias para la recomendación de las lecturas en soportes variados o bien oralmente entre iguales, enmarcando de manera básica las obras en los géneros y subgéneros literarios.

Lectura guiada

- Lectura de obras relevantes del patrimonio literario nacional y universal (desde las primeras manifestaciones literarias al siglo XVIII) inscritas en itinerarios temáticos o de género, que incluyan la presencia de autoras y autores.
- Estrategias de construcción compartida de la interpretación de las obras. Conversaciones literarias.
- Relación entre los elementos constitutivos del género literario y la construcción del sentido de la obra. Efectos de sus recursos expresivos en la recepción.
- Estrategias de utilización de información sociohistórica, cultural y artística básica para construir la interpretación de las obras literarias (desde las primeras manifestaciones literarias al siglo XVIII)
- Estrategias para interpretar obras y fragmentos literarios a partir de la integración de los diferentes aspectos analizados y atendiendo a los valores culturales, éticos y estéticos presentes en los textos. Lectura con perspectiva de género (desde las primeras manifestaciones literarias al siglo XVIII)

- Procesos de indagación en torno a las obras leídas que promuevan el interés por construir la interpretación de las obras y establecer conexiones entre textos.
- Lectura expresiva, dramatización y recitación de los textos atendiendo a los procesos de comprensión, apropiación y oralización implicados.
- Creación de textos personales o colectivos, en distintos soportes, a partir de la apropiación de las convenciones del lenguaje literario y en referencia a modelos dados (imitación, transformación, continuación, etc.).

Tabla 30. Competencias específicas, criterios de evaluación, saberes básicos y DO de la UP 4.

2º TRIMESTRE		
UNIDAD DE PROGRAMACIÓN 4 “Barrocos necios que acusáis... a la muerte de vencer”		
Competencias específicas	Criterios de evaluación	Descriptor del perfil de salida
<p>Competencia específica 3. Producir textos orales y multimodales con fluidez, coherencia, cohesión y registro adecuado, atendiendo a las convenciones propias de los diferentes géneros discursivos, y participar en interacciones orales con actitud cooperativa y respetuosa, tanto para construir conocimiento y establecer vínculos personales como para intervenir de manera activa e informada en diferentes contextos sociales.</p>	<p>3.1. Realizar narraciones y exposiciones orales sencillas con diferente grado de planificación sobre temas de interés educativo ajustándose a las convenciones propias de los diversos géneros discursivos, con fluidez, coherencia, cohesión y el registro adecuado, en diferentes soportes y utilizando de manera eficaz recursos verbales y no verbales.</p> <p>3.2. Participar de manera activa y adecuada en interacciones orales informales, en el trabajo en equipo y en situaciones orales formales de carácter dialogado, con actitudes de escucha activa y estrategias de cooperación conversacional y cortesía lingüística.</p>	<p>CCL1, CCL3, CCL5, CP2, STEM1, CD2, CD3, CC2, CE1.</p>
<p>Competencia específica 4. Comprender, interpretar y valorar textos escritos, con sentido crítico y diferentes propósitos de lectura, reconociendo el sentido global y las ideas principales y secundarias, identificando la intención del emisor, reflexionando sobre el contenido y la forma y evaluando su calidad y fiabilidad, para dar respuesta a necesidades e intereses comunicativos diversos y para construir conocimiento.</p>	<p>4.1. Comprender e interpretar el sentido global, la estructura, la información más relevante y la intención del emisor de textos escritos y multimodales sencillos de diferentes ámbitos que respondan a diferentes propósitos de lectura, realizando las inferencias necesarias.</p>	<p>CCL2, CCL3, CCL5, CP2, STEM4, CD1, CPSAA4, CC3.</p>
<p>Competencia específica 5. Producir textos escritos y multimodales coherentes, cohesionados, adecuados y</p>	<p>5.1. Planificar la redacción de textos escritos y multimodales sencillos, atendiendo a la situación comunicativa, a la persona destinataria, al propósito y al</p>	<p>CCL1, CCL3, CCL5, STEM1, CD2, CD3, CPSAA5, CC2.</p>

<p>correctos atendiendo a las convenciones propias del género discursivo elegido, para construir conocimiento y dar respuesta de manera informada, eficaz y creativa a demandas comunicativas concretas.</p>	<p>canal; redactar borradores y revisarlos con ayuda del diálogo entre iguales e instrumentos de consulta, y presentar un texto final coherente, cohesionado y con el registro adecuado.</p> <p>5.2. Incorporar procedimientos básicos para enriquecer los textos, atendiendo a aspectos discursivos, lingüísticos y de estilo, con precisión léxica y corrección ortográfica y gramatical.</p>	
<p>Competencia específica 8. Leer, interpretar y valorar obras o fragmentos literarios del patrimonio nacional y universal, utilizando un metalenguaje específico y movilizando la experiencia biográfica y los conocimientos literarios y culturales para establecer vínculos entre textos diversos y con otras manifestaciones artísticas para conformar un mapa cultural, para ensanchar las posibilidades de disfrute de la literatura y crear textos de intención literaria.</p>	<p>8.2. Establecer de manera guiada vínculos argumentados entre los textos leídos y otros textos escritos, orales o multimodales, así como con otras manifestaciones artísticas y culturales en función de temas, tópicos, estructuras, lenguaje y valores éticos y estéticos, mostrando la implicación y la respuesta subjetiva de la persona que lee.</p> <p>8.3. Crear textos personales o colectivos con intención literaria y conciencia de estilo, en distintos soportes y con ayuda de otros lenguajes artísticos y audiovisuales, a partir de la lectura de obras o fragmentos significativos en los que se empleen las convenciones formales de los diversos géneros y estilos literarios.</p>	<p>CCL1, CCL4, CC1, CCEC1, CCEC2, CCEC3, CCEC4.</p>
<p>Competencia específica 10. Poner las propias prácticas comunicativas al servicio de la convivencia democrática, la resolución dialogada de los conflictos y la igualdad de derechos de todas las personas, utilizando un lenguaje no discriminatorio y desterrando los abusos de poder a través de la palabra para favorecer un uso no solo eficaz sino también ético y democrático del lenguaje.</p>	<p>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.</p> <p>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.</p>	<p>CCL1, CCL5, CP3, CD3, CPSAA3, CC1, CC2, CC3.</p>
Saberes básicos		
<p><i>Bloque B. Comunicación.</i> Estrategias de producción, comprensión de textos orales, escritos y multimodales de diferentes ámbitos con atención conjunta a los siguientes aspectos:</p> <p>Géneros discursivos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Secuencias textuales básicas, con especial atención a las expositivas. - Propiedades textuales: coherencia, cohesión y adecuación. - Géneros discursivos propios del ámbito social. Redes sociales y medios de comunicación. Etiqueta digital y riesgos de desinformación, manipulación y vulneración de la privacidad. 		

- Interacción oral y escrita de carácter informal y formal. Cooperación conversacional y cortesía lingüística. Escucha activa, asertividad y resolución dialogada de los conflictos.
- Comprensión oral: sentido global del texto y relación entre sus partes, retención de la información relevante. La intención del emisor. Detección de usos discriminatorios del lenguaje verbal y no verbal. Valoración de la forma y el contenido de los textos orales y multimodales, evaluando la eficacia de los procedimientos comunicativos empleados.
- Producción oral formal. Planificación y búsqueda de información, textualización y revisión. Adecuación a la audiencia y al tiempo de exposición. Elementos no verbales.
- Comprensión lectora: sentido global del texto y relación entre sus partes. La intención del emisor. Detección de usos discriminatorios del lenguaje verbal e icónico. Valoración crítica del contenido y la forma de los textos evaluando su calidad y fiabilidad.
- Producción escrita. Planificación, redacción, revisión y edición en diferentes soportes. Propiedad léxica. Usos de la escritura para la organización del pensamiento: toma de notas, esquemas, mapas conceptuales, definiciones, resúmenes, etc.

Reconocimiento y uso discursivo de los elementos lingüísticos

- La expresión de la subjetividad en textos de carácter expositivo. Identificación y uso de las variaciones de las formas deícticas (fórmulas de confianza y cortesía) en relación con las situaciones de comunicación.
- Recursos lingüísticos para adecuar el registro a la situación de comunicación.
- Mecanismos de cohesión. Conectores textuales distributivos, de orden, contraste, explicación. Mecanismos gramaticales y léxicos.
- Corrección lingüística y revisión ortográfica y gramatical de los textos. Uso de diccionarios, manuales de consulta y de correctores ortográficos en soporte analógico o digital.
- Los signos de puntuación como mecanismo organizador del texto escrito. Su relación con el significado.

Bloque C. Educación literaria

Lectura autónoma

- Implicación en la lectura de forma progresivamente autónoma y reflexión sobre los textos leídos y sobre la propia práctica de lectura.
- Selección, de manera progresivamente autónoma, de obras variadas que incluyan autoras y autores a partir de la utilización autónoma de la biblioteca escolar y pública disponible.
- Participación activa en actos culturales vinculados con el circuito literario y lector.
- Estrategias de toma de conciencia y verbalización de los propios gustos e identidad lectora.
- Expresión de la experiencia lectora y de diferentes formas de apropiación.
- Estrategias para la recomendación de las lecturas en soportes variados o bien oralmente entre iguales, enmarcando de manera básica las obras en los géneros y subgéneros literarios.

Lectura guiada

- Lectura de obras relevantes del patrimonio literario nacional y universal (desde las primeras manifestaciones literarias al siglo XVIII) inscritas en itinerarios temáticos o de género, que incluyan la presencia de autoras y autores.
- Estrategias de construcción compartida de la interpretación de las obras. Conversaciones literarias.
- Relación entre los elementos constitutivos del género literario y la construcción del sentido de la obra. Efectos de sus recursos expresivos en la recepción.

- Estrategias de utilización de información sociohistórica, cultural y artística básica para construir la interpretación de las obras literarias (desde las primeras manifestaciones literarias al siglo XVIII)
- Relación y comparación de los textos leídos con otros textos orales, escritos o multimodales, con otras manifestaciones artísticas y culturales y con las nuevas formas de ficción en función de temas, tópicos, estructuras y lenguajes. Elementos de continuidad y ruptura.
- Estrategias para interpretar obras y fragmentos literarios a partir de la integración de los diferentes aspectos analizados y atendiendo a los valores culturales, éticos y estéticos presentes en los textos. Lectura con perspectiva de género (desde las primeras manifestaciones literarias al siglo XVIII)
- Procesos de indagación en torno a las obras leídas que promuevan el interés por construir la interpretación de las obras y establecer conexiones entre textos.
- Lectura expresiva, dramatización y recitación de los textos atendiendo a los procesos de comprensión, apropiación y oralización implicados.
- Creación de textos personales o colectivos, en distintos soportes, a partir de la apropiación de las convenciones del lenguaje literario y en referencia a modelos dados (imitación, transformación, continuación, etc.).

Tabla 31. Competencias específicas, criterios de evaluación, saberes básicos y DO de la UP 5.

3º TRIMESTRE		
UNIDAD DE PROGRAMACIÓN 5 “Un siglo con muchas luces: el siglo XVIII y la Ilustración”		
Competencias específicas	Criterios de evaluación	Descriptor del perfil de salida
Competencia específica 1. Describir y apreciar la diversidad lingüística del mundo a partir del reconocimiento de las lenguas del alumnado y la realidad plurilingüe y pluricultural de España, analizando el origen y desarrollo sociohistórico de sus lenguas y las características de las principales variedades dialectales del español, para favorecer la reflexión interlingüística, combatir los estereotipos y prejuicios lingüísticos y valorar esta diversidad como fuente de riqueza cultural.	1.2. Identificar y reflexionar sobre prejuicios y estereotipos lingüísticos adoptando una actitud de respeto y valoración de la riqueza cultural, lingüística y dialectal, a partir de la observación de la diversidad lingüística del entorno asturiano.	CCL1, CCL5, CP2, CP3, CC1, CC2, CCEC1, CCEC3.
Competencia específica 4. Comprender, interpretar y valorar textos escritos, con sentido crítico y diferentes propósitos de lectura, reconociendo el sentido global y las ideas principales y secundarias, identificando la intención del emisor, reflexionando sobre el contenido y la forma y evaluando	4.1. Comprender e interpretar el sentido global, la estructura, la información más relevante y la intención del emisor de textos escritos y multimodales sencillos de diferentes ámbitos que respondan a diferentes propósitos de lectura, realizando las inferencias necesarias.	CCL2, CCL3, CCL5, CP2, STEM4, CD1, CPSAA4, CC3.

su calidad y fiabilidad, para dar respuesta a necesidades e intereses comunicativos diversos y para construir conocimiento.		
<p>Competencia específica 5. Producir textos escritos y multimodales coherentes, cohesionados, adecuados y correctos atendiendo a las convenciones propias del género discursivo elegido, para construir conocimiento y dar respuesta de manera informada, eficaz y creativa a demandas comunicativas concretas.</p>	<p>5.1. Planificar la redacción de textos escritos y multimodales sencillos, atendiendo a la situación comunicativa, a la persona destinataria, al propósito y al canal; redactar borradores y revisarlos con ayuda del diálogo entre iguales e instrumentos de consulta, y presentar un texto final coherente, cohesionado y con el registro adecuado.</p> <p>5.2. Incorporar procedimientos básicos para enriquecer los textos, atendiendo a aspectos discursivos, lingüísticos y de estilo, con precisión léxica y corrección ortográfica y gramatical.</p>	<p>CCL1, CCL3, CCL5, STEM1, CD2, CD3, CPSAA5, CC2.</p>
<p>Competencia específica 6. Seleccionar y contrastar información procedente de diferentes fuentes de manera progresivamente autónoma, evaluando su fiabilidad y pertinencia en función de los objetivos de lectura y evitando los riesgos de manipulación y desinformación, e integrarla y transformarla en conocimiento para comunicarla, adoptando un punto de vista crítico y personal a la par que respetuoso con la propiedad intelectual.</p>	<p>6.1. Localizar, seleccionar y contrastar de manera progresivamente autónoma información procedente de diferentes fuentes, calibrando 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 respetando los principios de propiedad intelectual.</p> <p>6.2. Elaborar trabajos de investigación de manera progresivamente autónoma en diferentes soportes sobre diferentes temas de interés académico, personal o social a partir de la información seleccionada.</p>	<p>CCL3, CD1, CD2, CD3, CD4, CPSAA4, CC2, CE3.</p>
<p>Competencia específica 8. Leer, interpretar y valorar obras o fragmentos literarios del patrimonio nacional y universal, utilizando un metalenguaje específico y movilizándolo la experiencia biográfica y los conocimientos literarios y culturales para establecer vínculos entre textos diversos y con otras manifestaciones artísticas para conformar un mapa cultural, para ensanchar las posibilidades de</p>	<p>8.2. Establecer de manera guiada vínculos argumentados entre los textos leídos y otros textos escritos, orales o multimodales, así como con otras manifestaciones artísticas y culturales en función de temas, tópicos, estructuras, lenguaje y valores éticos y estéticos, mostrando la implicación y la respuesta subjetiva de la persona que lee.</p> <p>8.3. Crear textos personales o colectivos con intención literaria y conciencia de estilo, en distintos</p>	<p>CCL1, CCL4, CC1, CCEC1, CCEC2, CCEC3, CCEC4.</p>

disfrute de la literatura y crear textos de intención literaria.	soportes y con ayuda de otros lenguajes artísticos y audiovisuales, a partir de la lectura de obras o fragmentos significativos en los que se empleen las convenciones formales de los diversos géneros y estilos literarios.	
Competencia específica 10. Poner las propias prácticas comunicativas al servicio de la convivencia democrática, la resolución dialogada de los conflictos y la igualdad de derechos de todas las personas, utilizando un lenguaje no discriminatorio y desterrando los abusos de poder a través de la palabra para favorecer un uso no solo eficaz sino también ético y democrático del lenguaje.	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.	CCL1, CCL5, CP3, CD3, CPSAA3, CC1, CC2, CC3.
Saberes básicos		
<p><i>Bloque B. Comunicación.</i> Estrategias de producción, comprensión de textos orales, escritos y multimodales de diferentes ámbitos con atención conjunta a los siguientes aspectos:</p> <p>Géneros discursivos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Secuencias textuales básicas, con especial atención a las expositivas. - Propiedades textuales: coherencia, cohesión y adecuación. - Géneros discursivos propios del ámbito social. Redes sociales y medios de comunicación. Etiqueta digital y riesgos de desinformación, manipulación y vulneración de la privacidad. - Interacción oral y escrita de carácter informal y formal. Cooperación conversacional y cortesía lingüística. Escucha activa, asertividad y resolución dialogada de los conflictos. - Comprensión oral: sentido global del texto y relación entre sus partes, retención de la información relevante. La intención del emisor. Detección de usos discriminatorios del lenguaje verbal y no verbal. Valoración de la forma y el contenido de los textos orales y multimodales, evaluando la eficacia de los procedimientos comunicativos empleados. - Producción oral formal. Planificación y búsqueda de información, textualización y revisión. Adecuación a la audiencia y al tiempo de exposición. Elementos no verbales. - Comprensión lectora: sentido global del texto y relación entre sus partes. La intención del emisor. Detección de usos discriminatorios del lenguaje verbal e icónico. Valoración crítica del contenido y la forma de los textos evaluando su calidad y fiabilidad. - Producción escrita. Planificación, redacción, revisión y edición en diferentes soportes. Propiedad léxica. Usos de la escritura para la organización del pensamiento: toma de notas, esquemas, mapas conceptuales, definiciones, resúmenes, etc. <p>Reconocimiento y uso discursivo de los elementos lingüísticos</p> <ul style="list-style-type: none"> - La expresión de la subjetividad en textos de carácter expositivo. Identificación y uso de las variaciones de las formas deícticas (fórmulas de confianza y cortesía) en relación con las situaciones de comunicación. - Recursos lingüísticos para adecuar el registro a la situación de comunicación. 		

- Mecanismos de cohesión. Conectores textuales distributivos, de orden, contraste, explicación. Mecanismos gramaticales y léxicos.
- Corrección lingüística y revisión ortográfica y gramatical de los textos. Uso de diccionarios, manuales de consulta y de correctores ortográficos en soporte analógico o digital.
- Los signos de puntuación como mecanismo organizador del texto escrito. Su relación con el significado.

Bloque C. Educación literaria

Lectura autónoma

- Implicación en la lectura de forma progresivamente autónoma y reflexión sobre los textos leídos y sobre la propia práctica de lectura.
- Selección, de manera progresivamente autónoma, de obras variadas que incluyan autoras y autores a partir de la utilización autónoma de la biblioteca escolar y pública disponible.
- Participación activa en actos culturales vinculados con el circuito literario y lector.
- Estrategias de toma de conciencia y verbalización de los propios gustos e identidad lectora.
- Expresión de la experiencia lectora y de diferentes formas de apropiación.
- Estrategias para la recomendación de las lecturas en soportes variados o bien oralmente entre iguales, enmarcando de manera básica las obras en los géneros y subgéneros literarios.

Lectura guiada

- Lectura de obras relevantes del patrimonio literario nacional y universal (desde las primeras manifestaciones literarias al siglo XVIII) inscritas en itinerarios temáticos o de género, que incluyan la presencia de autoras y autores.
- Estrategias de construcción compartida de la interpretación de las obras. Conversaciones literarias.
- Relación entre los elementos constitutivos del género literario y la construcción del sentido de la obra. Efectos de sus recursos expresivos en la recepción.
- Estrategias de utilización de información sociohistórica, cultural y artística básica para construir la interpretación de las obras literarias (desde las primeras manifestaciones literarias al siglo XVIII)
- Relación y comparación de los textos leídos con otros textos orales, escritos o multimodales, con otras manifestaciones artísticas y culturales y con las nuevas formas de ficción en función de temas, tópicos, estructuras y lenguajes. Elementos de continuidad y ruptura.
- Estrategias para interpretar obras y fragmentos literarios a partir de la integración de los diferentes aspectos analizados y atendiendo a los valores culturales, éticos y estéticos presentes en los textos. Lectura con perspectiva de género (desde las primeras manifestaciones literarias al siglo XVIII)
- Procesos de indagación en torno a las obras leídas que promuevan el interés por construir la interpretación de las obras y establecer conexiones entre textos.
- Lectura expresiva, dramatización y recitación de los textos atendiendo a los procesos de comprensión, apropiación y oralización implicados.
- Creación de textos personales o colectivos, en distintos soportes, a partir de la apropiación de las convenciones del lenguaje literario y en referencia a modelos dados (imitación, transformación, continuación, etc.).

Tabla 32. Competencias específicas, criterios de evaluación, saberes básicos y DO de la UP 6.

3º TRIMESTRE		
UNIDAD DE PROGRAMACIÓN 6 “¿De qué va la lengua?”		
Competencias específicas	Criterios de evaluación	Descriptor del perfil de salida
<p>Competencia específica 1. Describir y apreciar la diversidad lingüística del mundo a partir del reconocimiento de las lenguas del alumnado y la realidad plurilingüe y pluricultural de España, analizando el origen y desarrollo sociohistórico de sus lenguas y las características de las principales variedades dialectales del español, para favorecer la reflexión interlingüística, combatir los estereotipos y prejuicios lingüísticos y valorar esta diversidad como fuente de riqueza cultural.</p>	<p>1.1. Reconocer las lenguas de España y las variedades dialectales del español, con especial atención a la lengua asturiana, identificando algunas nociones básicas de las lenguas, tanto de España como familiares del alumnado, y contrastando algunos de sus rasgos en manifestaciones orales, escritas y multimodales.</p> <p>1.2. Identificar y reflexionar sobre prejuicios y estereotipos lingüísticos adoptando una actitud de respeto y valoración de la riqueza cultural, lingüística y dialectal, a partir de la observación de la diversidad lingüística del entorno asturiano.</p>	<p>CCL1, CCL5, CP2, CP3, CC1, CC2, CCEC1, CCEC3.</p>
<p>Competencia específica 2. Comprender e interpretar textos orales y multimodales recogiendo el sentido general y la información más relevante, identificando el punto de vista y la intención del emisor y valorando su fiabilidad, su forma y su contenido, para construir conocimiento, formarse opinión y ensanchar las posibilidades de disfrute y ocio.</p>	<p>2.1. Comprender el sentido global, la estructura, la información más relevante en función de las necesidades comunicativas y la intención del emisor en textos orales y multimodales sencillos de diferentes ámbitos, analizando la interacción entre los diferentes códigos.</p>	<p>CCL2, CP2, STEM1, CD2, CD3, CPSAA4, CC3.</p>
<p>Competencia específica 3. Producir textos orales y multimodales con fluidez, coherencia, cohesión y registro adecuado, atendiendo a las convenciones propias de los diferentes géneros discursivos, y participar en interacciones orales con actitud cooperativa y respetuosa, tanto para construir conocimiento y establecer vínculos personales como para intervenir de manera activa e informada en diferentes contextos sociales.</p>	<p>3.1. Realizar narraciones y exposiciones orales sencillas con diferente grado de planificación sobre temas de interés educativo ajustándose a las convenciones propias de los diversos géneros discursivos, con fluidez, coherencia, cohesión y el registro adecuado, en diferentes soportes y utilizando de manera eficaz recursos verbales y no verbales.</p> <p>3.2. Participar de manera activa y adecuada en interacciones orales informales, en el trabajo en equipo y en situaciones orales formales de carácter dialogado, con actitudes de escucha activa y estrategias de cooperación conversacional y cortesía lingüística.</p>	<p>CCL1, CCL3, CCL5, CP2, STEM1, CD2, CD3, CC2, CE1.</p>

<p>Competencia específica 4. Comprender, interpretar y valorar textos escritos, con sentido crítico y diferentes propósitos de lectura, reconociendo el sentido global y las ideas principales y secundarias, identificando la intención del emisor, reflexionando sobre el contenido y la forma y evaluando su calidad y fiabilidad, para dar respuesta a necesidades e intereses comunicativos diversos y para construir conocimiento.</p>	<p>4.1. Comprender e interpretar el sentido global, la estructura, la información más relevante y la intención del emisor de textos escritos y multimodales sencillos de diferentes ámbitos que respondan a diferentes propósitos de lectura, realizando las inferencias necesarias.</p>	<p>CCL2, CCL3, CCL5, CP2, STEM4, CD1, CPSAA4, CC3.</p>
<p>Competencia específica 5. Producir textos escritos y multimodales coherentes, cohesionados, adecuados y correctos atendiendo a las convenciones propias del género discursivo elegido, para construir conocimiento y dar respuesta de manera informada, eficaz y creativa a demandas comunicativas concretas.</p>	<p>5.1. Planificar la redacción de textos escritos y multimodales sencillos, atendiendo a la situación comunicativa, a la persona destinataria, al propósito y al canal; redactar borradores y revisarlos con ayuda del diálogo entre iguales e instrumentos de consulta, y presentar un texto final coherente, cohesionado y con el registro adecuado.</p> <p>5.2. Incorporar procedimientos básicos para enriquecer los textos, atendiendo a aspectos discursivos, lingüísticos y de estilo, con precisión léxica y corrección ortográfica y gramatical.</p>	<p>CCL1, CCL3, CCL5, STEM1, CD2, CD3, CPSAA5, CC2.</p>
<p>Competencia específica 6. Seleccionar y contrastar información procedente de diferentes fuentes de manera progresivamente autónoma, evaluando su fiabilidad y pertinencia en función de los objetivos de lectura y evitando los riesgos de manipulación y desinformación, e integrarla y transformarla en conocimiento para comunicarla, adoptando un punto de vista crítico y personal a la par que respetuoso con la propiedad intelectual.</p>	<p>6.1. Localizar, seleccionar y contrastar de manera progresivamente autónoma información procedente de diferentes fuentes, calibrando 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 respetando los principios de propiedad intelectual.</p> <p>6.2. Elaborar trabajos de investigación de manera progresivamente autónoma en diferentes soportes sobre diferentes temas de interés académico, personal o social a partir de la información seleccionada.</p>	<p>CCL3, CD1, CD2, CD3, CD4, CPSAA4, CC2, CE3.</p>
<p>Competencia específica 10. Poner las propias prácticas comunicativas al servicio de la convivencia democrática, la resolución dialogada de los conflictos y la igualdad de derechos de todas las personas,</p>	<p>10.1. Identificar 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</p>	<p>CCL1, CCL5, CP3, CD3, CPSAA3, CC1, CC2, CC3.</p>

<p>utilizando un lenguaje no discriminatorio y desterrando los abusos de poder a través de la palabra para favorecer un uso no solo eficaz sino también ético y democrático del lenguaje.</p>	<p>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.</p>	
Saberes básicos		
<p><i>Bloque A. Las lenguas y sus hablantes</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Análisis de la biografía lingüística propia. - Comparación de rasgos de las principales variedades dialectales del español, con especial atención a la lengua asturiana. - Diferencias entre los rasgos propios de las variedades dialectales (fónicos, gramaticales y léxicos), incidiendo en los propios de la lengua asturiana. - Exploración y cuestionamiento de prejuicios y estereotipos lingüísticos. Los fenómenos del contacto entre lenguas: bilingüismo, préstamos, interferencias. - Indagación en torno a los derechos lingüísticos, adoptando una actitud de respeto y valoración de la riqueza cultural, lingüística y dialectal y prestando especial atención a los derechos lingüísticos de la lengua asturiana <p><i>Bloque B. Comunicación.</i> Estrategias de producción, comprensión de textos orales, escritos y multimodales de diferentes ámbitos con atención conjunta a los siguientes aspectos:</p> <p>Géneros discursivos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Secuencias textuales básicas, con especial atención a las expositivas. - Propiedades textuales: coherencia, cohesión y adecuación. - Géneros discursivos propios del ámbito social. Redes sociales y medios de comunicación. Etiqueta digital y riesgos de desinformación, manipulación y vulneración de la privacidad. - Interacción oral y escrita de carácter informal y formal. Cooperación conversacional y cortesía lingüística. Escucha activa, asertividad y resolución dialogada de los conflictos. - Comprensión oral: sentido global del texto y relación entre sus partes, retención de la información relevante. La intención del emisor. Detección de usos discriminatorios del lenguaje verbal y no verbal. Valoración de la forma y el contenido de los textos orales y multimodales, evaluando la eficacia de los procedimientos comunicativos empleados. - Producción oral formal. Planificación y búsqueda de información, textualización y revisión. Adecuación a la audiencia y al tiempo de exposición. Elementos no verbales. - Comprensión lectora: sentido global del texto y relación entre sus partes. La intención del emisor. Detección de usos discriminatorios del lenguaje verbal e icónico. Valoración crítica del contenido y la forma de los textos evaluando su calidad y fiabilidad. - Producción escrita. Planificación, redacción, revisión y edición en diferentes soportes. Propiedad léxica. Usos de la escritura para la organización del pensamiento: toma de notas, esquemas, mapas conceptuales, definiciones, resúmenes, etc. <p>Reconocimiento y uso discursivo de los elementos lingüísticos</p> <ul style="list-style-type: none"> - La expresión de la subjetividad en textos de carácter expositivo. Identificación y uso de las variaciones de las formas deícticas (fórmulas de confianza y cortesía) en relación con las situaciones de comunicación. - Recursos lingüísticos para adecuar el registro a la situación de comunicación. - Mecanismos de cohesión. Conectores textuales distributivos, de orden, contraste, explicación. Mecanismos gramaticales y léxicos. - Corrección lingüística y revisión ortográfica y gramatical de los textos. Uso de diccionarios, manuales de consulta y de correctores ortográficos en soporte analógico o digital. 		

- Los signos de puntuación como mecanismo organizador del texto escrito. Su relación con el significado.

Bloque C. Educación literaria

Lectura autónoma

- Implicación en la lectura de forma progresivamente autónoma y reflexión sobre los textos leídos y sobre la propia práctica de lectura.
- Selección, de manera progresivamente autónoma, de obras variadas que incluyan autoras y autores a partir de la utilización autónoma de la biblioteca escolar y pública disponible.
- Participación activa en actos culturales vinculados con el circuito literario y lector.
- Estrategias de toma de conciencia y verbalización de los propios gustos e identidad lectora.
- Expresión de la experiencia lectora y de diferentes formas de apropiación.
- Estrategias para la recomendación de las lecturas en soportes variados o bien oralmente entre iguales, enmarcando de manera básica las obras en los géneros y subgéneros literarios.

Lectura guiada

- Estrategias de construcción compartida de la interpretación de las obras. Conversaciones literarias.
- Procesos de indagación en torno a las obras leídas que promuevan el interés por construir la interpretación de las obras y establecer conexiones entre textos.
- Lectura expresiva, dramatización y recitación de los textos atendiendo a los procesos de comprensión, apropiación y oralización implicados.

Bloque D. Reflexión sobre la lengua

- Estrategias de construcción guiada de conclusiones propias sobre el sistema lingüístico. Observación y clasificación de unidades comunicativas.
- Observación de las diferencias relevantes e intersecciones entre lengua oral y lengua escrita atendiendo a aspectos sintácticos y léxicos.
- Reconocimiento de la lengua como sistema y de sus unidades básicas teniendo en cuenta los diferentes niveles: el sonido y sistema de escritura, las palabras (forma y significado), su organización en el discurso (orden de las palabras, componentes de las oraciones o conexión entre los significados).
- Distinción entre la forma (categoría gramatical) y la función de las palabras (funciones sintácticas de la oración simple) y consolidación de los procedimientos léxicos (afijos) y sintácticos para el cambio de categoría.
- Relación entre los esquemas semántico y sintáctico de la oración simple. Observación y uso de la terminología sintáctica necesaria.
- Procedimientos de adquisición y formación de palabras. Reflexión sobre los cambios en su significado, las relaciones semánticas entre palabras, teniendo una especial atención a la reflexión sobre el uso no discriminatorio del lenguaje y los usos manipulativos del mismo.
- Estrategias de uso progresivamente autónomo de diccionarios y manuales de gramática para obtener información gramatical básica.

5.8 Instrumentos, procedimientos de evaluación y criterios de calificación del aprendizaje del alumnado de acuerdo con los criterios de evaluación.

La evaluación del alumnado será global, continua y formativa, y tendrá en cuenta el grado de desarrollo de las competencias clave y su progreso en el conjunto de los

procesos de aprendizaje. A lo largo de las unidades de programación se irán evaluando las diez competencias específicas mediante los criterios de evaluación que permitirán comprobar la adquisición de las competencias clave. En este sentido, a través de la realización de diferentes productos realizados por el alumnado, se evaluarán las competencias específicas, garantizando la adquisición de las claves.

Como instrumento estrella tendremos el portfolio, que se aplicará en los tres trimestres con el fin de trabajar las tres lecturas que se proponen para realizar en las tertulias literarias dialógicas: *Diario de un acoso escolar* de Beatriz Rato (UP. 1 / PRIMER TRIMESTRE), *El príncipe y la modista* de Jen Wang (UP. 3 / SEGUNDO TRIMESTRE) y *Nada* de Carmen Laforet (Novela gráfica de Claudio Stussi) (UP. 6 / TERCER TRIMESTRE). Se trabajarán principalmente aquellas competencias referidas a la comprensión y producción oral, y a la comprensión y producción escrita. Estas competencias se corresponden con la 2,3,4,5 y la 10. Es importante destacar que, a parte de las competencias específicas evaluables, se llevará a cabo el desarrollo de competencias emocionales, dando herramientas que garanticen el desarrollo integral del alumnado. Tanto el trabajo en el portfolio como en las tertulias serán evaluados mediante rúbricas y dianas de evaluación (ANEXO III).

Debido a la transversalidad de algunas competencias específicas, como es el caso de la número 5, referida a la producción de textos escritos o de la número 10, que evalúa las prácticas comunicativas al servicio de la convivencia democrática, ambas se evaluarán todos los trimestres. A final del curso todas las competencias específicas habrán sido evaluadas.

Se trabajará con la autoevaluación y la metacognición como parte necesaria para que el alumnado reflexione y sea consciente de su proceso educativo y de sus metas. Para ello se empleará una tabla de metacognición (ANEXO II) que deberá ir incluida en el portfolio junto con escalas de valores en las que evalúen su trabajo.

Las calificaciones no serán numéricas, sino que se valorará cualitativamente (insuficiente, suficiente, bien, notable y sobresaliente). En el primer y segundo trimestre los resultados de las competencias evaluadas serán informativas sobre el progreso del alumnado, de acuerdo con lo establecido por el Decreto 59/2022. Las calificaciones finales se emitirán en último trimestre, una vez evaluadas todas las competencias. En este sentido, se procederá de la siguiente manera:

- Las diversas actividades que se realicen a lo largo del curso se calificarán siguiendo los criterios para cada competencia específica indicados en las tablas de cotejo. (Tabla 33)
- Las 10 competencias específicas tendrán el mismo calor, 10 % cada una.
- Debido al carácter continuo de la materia, se tendrá en cuenta el proceso de evolución del alumnado, considerando como calificación final aquella ponderación más reciente.
- La calificación de la asignatura se realizará mediante la media aritmética de los resultados obtenidos de las diferentes competencias específicas.
- Será indispensable para tener la materia aprobada haber superado todas las competencias específicas.
- En caso de no tener alguna de las competencias aprobadas, el alumnado deberá realizar una serie de actividades para la evaluación de estas. Las actividades variarán en función de la competencia.

Como instrumentos, además de las rúbricas y dianas de evaluación para cada producto específico, se empleará la siguiente lista de cotejo para evaluar todas las competencias a lo largo de los tres trimestres:

Tabla 33. Tabla de cotejo de las competencias específicas.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	Indicadores de logro del criterio de evaluación	INSUFICIENTE	SUFICIENTE	BIEN	NOTABLE	SOBRESALIENTE	CALIFICACIÓN COMPETENCIAS	PRIMER TRIMESTRE
	Grado de adquisición competencias específicas	Iniciado (1-4)	En proceso (5)	En proceso / Iniciado (6)	Adquirido (7-8)	Ampliamente Adquirido (9-10)		
1.1. Reconocer las lenguas de España y las variedades dialectales del español, con especial atención a la lengua asturiana, identificando algunas nociones básicas de las lenguas, tanto de España como familiares del alumnado, y contrastando algunos de sus rasgos en manifestaciones orales, escritas y multimodales.	Reconocer las lenguas de España							
	Reconoce las variedades dialectales del español							
	Contrasta rasgos de las lenguas en manifestaciones orales o escritas.							
1.2. Identificar y reflexionar sobre prejuicios y estereotipos lingüísticos adoptando una actitud de respeto y valoración de la riqueza cultural, lingüística y dialectal, a partir de la observación de la diversidad lingüística del entorno asturiano.	Identifica y reflexiona sobre prejuicios y estereotipos lingüísticos desde el respeto							
2.1. Comprender el sentido global, la estructura, la información más relevante en función de las necesidades comunicativas y la intención del emisor en textos orales y multimodales sencillos de diferentes ámbitos, analizando la interacción entre los diferentes códigos.	Comprende el sentido global en textos orales y multimodales sencillos.							
	Comprende la información relevante en función de las necesidades comunicativas y la intención del emisor							
3.1. Realizar narraciones y exposiciones orales sencillas con diferente grado de	Realiza narraciones y exposiciones orales sencillas							

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	Indicadores de logro del criterio de evaluación <u>Grado de adquisición competencias específicas</u>	INSUFICIENTE Iniciado (1-4)	SUFICIENTE En proceso (5)	BIEN En proceso / Iniciado (6)	NOTABLE Adquirido (7-8)	SOBRESALIENTE Ampliamente Adquirido (9-10)	CALIFICACIÓN COMPETENCIAS	PRIMER TRIMESTRE
planificación sobre temas de interés educativo ajustándose a las convenciones propias de los diversos géneros discursivos, con fluidez, coherencia, cohesión y el registro adecuado, en diferentes soportes y utilizando de manera eficaz recursos verbales y no verbales.	Se ajusta a las convenciones propias de los diversos géneros discursivos							
	Se expresa con fluidez							
	Expone con coherencia, cohesión y registro adecuado							
	Utiliza de manera eficaz recursos verbales y no verbales.							
3.2. Participar de manera activa y adecuada en interacciones orales informales, en el trabajo en equipo y en situaciones orales formales de carácter dialogado, con actitudes de escucha activa y estrategias de cooperación conversacional y cortesía lingüística.	Participa de manera activa y adecuada en interacciones orales formales.							
	Emplea una actitud de escucha activa y estrategias de cooperación conversacional y cortesía lingüística.							
4.1. Comprender e interpretar el sentido global, la estructura, la información más relevante y la intención del emisor de textos escritos y multimodales sencillos de diferentes ámbitos que respondan a diferentes propósitos de lectura, realizando las inferencias necesarias.	Comprende e interpreta el sentido global de los textos escritos multimodales sencillos.							
	Identifica la información relevante de textos escritos							
	Identifica la intención del emisor de textos escritos							

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	Indicadores de logro del criterio de evaluación <u>Grado de adquisición competencias específicas</u>	INSUFICIENTE Iniciado (1-4)	SUFICIENTE En proceso (5)	BIEN En proceso / Iniciado (6)	NOTABLE Adquirido (7-8)	SOBRESALIENTE Ampliamente Adquirido (9-10)	CALIFICACIÓN COMPETENCIAS	PRIMER TRIMESTRE
5.1. Planificar la redacción de textos escritos y multimodales sencillos, atendiendo a la situación comunicativa, a la persona destinataria, al propósito y al canal; redactar borradores y revisarlos con ayuda del diálogo entre iguales e instrumentos de consulta, y presentar un texto final coherente, cohesionado y con el registro adecuado.	Elabora textos académicos coherentes, cohesionados y con el registro adecuado sobre temas curriculares o de interés social y cultural							
	Elabora textos académicos que atiendan a una situación comunicativa, receptor, propósito, canal y redacción de manera individual							
5.2. Incorporar procedimientos básicos para enriquecer los textos, atendiendo a aspectos discursivos, lingüísticos y de estilo, con precisión léxica y corrección ortográfica y gramatical.	Incorpora procedimientos para enriquecer los textos							
	Emplea la precisión léxica y la corrección ortográfica y gramatical							
6.1. Localizar, seleccionar y contrastar de manera progresivamente autónoma información procedente de diferentes fuentes, calibrando 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 respetando los principios de propiedad intelectual.	Selecciona y contrasta información de diferentes fuentes							
	Elabora la información integrándola en esquemas propios o comunicándola de manera creativa.							
	Evalúa la fiabilidad de la información en función de los objetivos, evitando la manipulación.							

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	Indicadores de logro del criterio de evaluación <u>Grado de adquisición competencias específicas</u>	INSUFICIENTE Iniciado (1-4)	SUFICIENTE En proceso (5)	BIEN En proceso / Iniciado (6)	NOTABLE Adquirido (7-8)	SOBRESALIENTE Ampliamente Adquirido (9-10)	CALIFICACIÓN COMPETENCIAS	PRIMER TRIMESTRE
6.2. Elaborar trabajos de investigación de manera progresivamente autónoma en diferentes soportes sobre diferentes temas de interés académico, personal o social a partir de la información seleccionada.	Elabora trabajos de investigación en diferentes soportes sobre diversos temas.							
7.1. Elegir y leer textos a partir de preselecciones guiándose por los propios gustos, intereses y necesidades, dejando constancia del propio itinerario lector y de la experiencia de lectura.	Lee textos guiándose por los propios gustos y deja constancia de la experiencia de lectura.							
7.2. Compartir la experiencia de lectura en soportes diversos relacionando el sentido de la obra con la propia experiencia biográfica y lectora.	Comparte la experiencia de lectura relacionando obra y experiencia							
8.1. Explicar y argumentar, con la ayuda de pautas y modelos, la interpretación de las obras leídas a partir del análisis de las relaciones internas de sus elementos constitutivos con el sentido de la obra, atendiendo a la configuración de los géneros y subgéneros literarios.	Explica y argumenta la interpretación de las obras leídas.							
	Relaciona los elementos constitutivos de la obra con su sentido.							
8.2. Establecer de manera guiada vínculos argumentados entre los textos leídos y otros textos escritos, orales o multimodales, así como con otras	Establece vínculos entre los textos leídos y otros textos escritos							

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	Indicadores de logro del criterio de evaluación <u>Grado de adquisición competencias específicas</u>	INSUFICIENTE Iniciado (1-4)	SUFICIENTE En proceso (5)	BIEN En proceso / Iniciado (6)	NOTABLE Adquirido (7-8)	SOBRESALIENTE Ampliamente Adquirido (9-10)	CALIFICACIÓN COMPETENCIAS	PRIMER TRIMESTRE
manifestaciones artísticas y culturales en función de temas, tópicos, estructuras, lenguaje y valores éticos y estéticos, mostrando la implicación y la respuesta subjetiva de la persona que lee.	Establece vínculos entre los textos escritos y otras manifestaciones artísticas en función de los temas, tópicos...							
8.3. Crear textos personales o colectivos con intención literaria y conciencia de estilo, en distintos soportes y con ayuda de otros lenguajes artísticos y audiovisuales, a partir de la lectura de obras o fragmentos significativos en los que se empleen las convenciones formales de los diversos géneros y estilos literarios.	Crea textos personales o colectivos con intención literaria en distintos soportes a partir de la lectura de obras o fragmentos.							
9.1. Revisar los propios textos de manera guiada y hacer propuestas de mejora argumentando los cambios a partir de la reflexión metalingüística e interlingüística y con un metalenguaje específico, e identificar y subsanar algunos problemas de comprensión lectora utilizando los conocimientos explícitos sobre la lengua y su uso.	Realiza propuestas de mejora argumentando los cambios a partir de la reflexión metalingüística e interlingüística.							
	Identifica y subsana problemas de comprensión lectora con los conocimientos de la lengua.							
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.	Argumenta la interrelación entre el propósito comunicativo y las elecciones lingüísticas.							

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	Indicadores de logro del criterio de evaluación	INSUFICIENTE	SUFICIENTE	BIEN	NOTABLE	SOBRESALIENTE	CALIFICACIÓN COMPETENCIAS	PRIMER TRIMESTRE
	Grado de adquisición competencias específicas	Iniciado (1-4)	En proceso (5)	En proceso / Iniciado (6)	Adquirido (7-8)	Ampliamente Adquirido (9-10)		
9.3. Formular generalizaciones sobre aspectos básicos del funcionamiento de la lengua a partir de la observación, la comparación y la transformación de enunciados, así como de la formulación de hipótesis y la búsqueda de contraejemplos utilizando un metalenguaje específico y consultando de manera guiada diccionarios, manuales y gramáticas.	Formula generalizaciones sobre aspectos básicos del funcionamiento de la lengua.							
	Consulta diccionarios, manuales y gramáticas.							
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.	Identifica y destierra usos discriminatorios de la lengua.							
	Reflexiona sobre los usos de la palabra.							
	Analiza los elementos lingüísticos, textuales y discursivos que rigen la comunicación							
	Utiliza estrategias para la resolución dialogada de conflictos.							
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.	Utiliza estrategias para la resolución dialogada de conflictos.							

La evaluación del aprendizaje del alumnado servirá para medir el grado de consecución de los objetivos y de las competencias establecidas, que se convierte en el criterio que deberá tenerse en cuenta a la hora de decidir la promoción de un curso a otro. Esta decisión se hará de forma colegiada por parte del equipo docente. En este sentido, el *Decreto 59/2022, por el que se regula a ordenación y se establece el Currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en el Principado de Asturias*, el Perfil de salida debe ser el fundamento del aprendizaje permanente y el referente de la evaluación interna y externa de los aprendizajes del alumnado, en particular en lo relativo a la toma de decisiones sobre promoción entre los distintos cursos.

5.9 Medidas de atención a las diferencias individuales

En el *Decreto 59/2022* se establece que la ESO se organiza de acuerdo con los principios de educación común y de atención a la diversidad de alumnado. En este sentido, se deben aplicar diferentes medidas organizativas y curriculares de atención a la diversidad con el fin de facilitar la consecución de los objetivos de la etapa de todo el alumnado. Entre estas medidas se encuentran los programas de diversificación curricular, previstos para el alumnado que precise emplear dicha metodología. Para ello se debe basar la enseñanza en el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA). Este modelo promueve la accesibilidad de los procesos y los entornos de enseñanza y aprendizaje, a través de un currículo flexible, ajustado a las necesidades y ritmos de aprendizaje que se den en el aula. Este enfoque se regirá por tres principios básicos en:

- ⇒ **Diversas formas de implicación o motivación (por qué se aprende).** Desde Lengua Castellana y Literatura se emplearán diversas estrategias para motivar e implicar al alumnado en el proceso de enseñanza. Se tendrá en cuenta en todo momento sugerencias sobre contenidos e intereses que les gustaría dar en clase relacionados con la materia. En este sentido, las actividades que se engloban en las unidades de programación tienen en cuenta el contexto en el que se desenvuelven y pretenden conectar la cultura actual con los conocimientos que deben adquirir.
- ⇒ **Diversas formas de representación de la información (el qué se aprende).** Dependiendo de los casos que se den el material se adaptará a diferentes soportes o presentaciones. En este sentido, se promoverá el uso de los medios audiovisuales, de los materiales ilustrados, así como de textos digitalizados que permitan modificar la tipografía y tamaño de la letra. A su vez, la redacción de los ejercicios, apuntes o

diapositivas para el alumnado que los precise deberá emplear con frases cortas, estilo directo y palabras fáciles de comprender. También se tendrá en cuenta la maquetación, modificando el contraste o añadiendo colores.

⇒ **Diversas formas de expresión del aprendizaje (cómo se aprende).** Se propondrán diversas formas de expresión de los saberes básicos con el fin de que el alumnado con Necesidades Educativas Específicas emplee las formas de expresión que le permitan demostrar sus logros en el proceso de aprendizaje.

El proceso de enseñanza-aprendizaje debe estar, por tanto, conectado con los centros de interés del alumnado.

Las medidas curriculares significativas destinadas al alumnado que precise de ellas se deberán realizar en cooperación con las y los especialistas del Departamento de Orientación, de esta forma se garantizará un Plan de Trabajo Individualizado garantizando una educación equitativa.

5.10 Concreción de planes, programas y proyectos en el aula

Desde Lengua Castellana y Literatura se fomentará la colaboración, contribución y cooperación en todos los planes posibles que presente el centro. En este sentido, se presentan, a continuación, la contribución desde nuestra materia a los planes, programas y proyectos del centro.

Tabla 34. Concreción de planes, programas y proyectos de aula.

CONTRIBUCIÓN DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA EN LOS PLANES Y PROGRAMAS DEL CENTRO	
PLAN DE LECTURA, ESCRITURA E INNOVACIÓN (PLEI)	La asignatura de Lengua Castellana debe estar vinculada estrechamente con el PLEI. En este sentido, la innovación presentada propone el fomento de la literatura mediante el trabajo de las competencias emocionales, concibiendo el proceso de lectura como una experiencia positiva. Para ello se emplean las tertulias literarias dialógicas y la reflexión sobre las lecturas empleando como instrumento el porfolio. Estas sesiones se realizarían en la biblioteca del centro. De esta forma, se llevaría a cabo animación a la lectura que va más allá de la lectura y estudio memorístico de las obras canónicas así como la redacción a partir de la experiencia lectora.

PLAN DE DIGITALIZACIÓN	Debido a las nuevas exigencias del siglo XXI, la competencia digital se concibe como una de las competencias clave en el currículo educativo. Desde la asignatura se llevará a cabo la redacción empleando herramientas digitales como Word, se iniciará el conocimiento en plataformas como Canva, Genially o Prezi.
---------------------------	---

5.11 Actividades complementarias y extraescolares

Con el fin de facilitar el desarrollo de las competencias clave y la educación en valores democráticos, se llevarán a cabo diversas actividades complementarias y extraescolares. Las actividades que se realicen desde la asignatura deben establecerse de acuerdo con lo establecido en la Programación General Anual (PGA) del centro. Podrían proponerse otras actividades complementarias a medida que el curso vaya avanzando. No obstante, deben organizarse de forma adecuada, con tiempo y teniendo en cuenta la diversidad del aula. En este sentido, se velará porque todo el alumnado pueda acudir a dichas actividades. De esta forma, se tendrá en cuenta la accesibilidad física, sensorial, cognitiva y emocional del alumnado en todo momento.

Tabla 35. Actividades complementarias.

ACTIVIDAD	TIPO	FECHA ESTIMADA	VINCULACIÓN CON UP	DESCRIPCIÓN
Charla de Beatriz Rato, autora de <i>Diario de un acoso escolar</i> .	AC	Primer trimestre	Lectura realizada y trabajada mediante tertulia y portfolio en la primera UP que se inserta en la propuesta de innovación.	Charla sobre el proceso de creación de la obra, motivaciones, preocupaciones e intenciones de la autora con la obra.

Se contempla la realización de otras actividades extraescolares, sujetas a la agenda cultural de la ciudad, como las obras teatrales o exposiciones culturales relacionadas con la materia. Además, se motivará al alumnado a realizar diversas actividades fuera del centro mediante la recomendación de cursos y talleres organizados por el Principado de Asturias. Se dedicaría tiempo en una sesión al mes para comentar los cursos y talleres que se encuentran activos. Para ello, consultaríamos el apartado “Juventud” de la página web del Principado (<https://juventud.asturias.es/categorias-informa-joven/-/categories/1301-924>).

5.12 Recursos y materiales didácticos

Para el desarrollo de las actividades y de todo el proceso de enseñanza el profesorado facilitará al alumnado los materiales con los que se trabajará. Los materiales se dividen principalmente en tres líneas: **apuntes teóricos** que permitan al alumnado consultar en cualquier momento los contenidos correspondientes a los saberes básicos (diapositivas Canva y apuntes teóricos); **material de apoyo** para trabajar los saberes de una forma no memorística y, por tanto, práctica e integrada (*dossier* con textos y material audiovisual); y, finalmente, los **libros** que se corresponden tanto a las sesiones de lectura y tertulia planteadas, como a los clásicos que se insertan en los diversos temas de literatura.

Se recogen, a continuación, los materiales y recursos didácticos que se emplearán para llevar a cabo la programación docente:

Tabla 36. Recursos y materiales didácticos.

MATERIALES DIDÁCTICOS	
REFERENCIA	FORMA DE ACCESO
Apuntes con los contenidos que se trabajarán en el aula elaborados por la profesora.	Entrega en el aula impresos o vía mediante la plataforma de trabajo en línea (Teams, correo corporativo, aula virtual...).
Libros de lectura planteados para cada trimestre.	Se podrán extraer de bibliotecas públicas o de la biblioteca del centro.
<i>Dossier</i> elaborado por la profesora con la selección de textos que se trabajarán en el aula.	Entrega en el aula impresos o vía mediante la plataforma de trabajo en línea (Teams, correo corporativo, aula virtual...).
MATERIALES DIGITALES	
Selección de material audiovisual por parte de la profesora para el desarrollo de diversos saberes básicos.	Además de proyectarse en el aula, la profesora enviará este material al alumnado mediante la plataforma en línea con la que se trabaje en el centro.
Presentaciones en Canva con los contenidos teóricos resumidos y visuales elaborados por la profesora.	Además de ser proyectados en el aula como apoyo de algunas explicaciones teóricas, se subirán a la plataforma en línea con la que se trabaje.
ESPACIOS	
A parte del aula asignada para la realización de la sesión, se trabajará gran parte del tiempo en la biblioteca del centro (sesiones de lectura y de las tertulias). Además, con el fin de llevar a cabo el plan de digitalización, el uso del aula de ordenadores será esencial para llevar a cabo gran parte de las actividades planteadas para la asignatura.	

Se garantizará que, tanto los materiales didácticos y digitales como los espacios, estén adaptados a la diversidad del alumnado en el aula. En este sentido, las fotocopias emplearan fuentes, tamaños y maquetaciones adecuadas a las necesidades del alumnado. Lo mismo ocurrirá con el material digital y los espacios, promoviendo una educación libre de barreras.

5.13 Indicadores de logro y procedimiento de evaluación de la aplicación y desarrollo de la programación docente.

Como se dicta en el Decreto 59/2022, se deberá llevar a cabo la evaluación de diagnóstico de la programación docente por parte de los y las profesoras. Como todo proceso educativo, es necesario llevar a cabo la evaluación de los planes dirigidos al alumnado con el fin de garantizar su funcionamiento y, por tanto, la adquisición de las competencias clave. Esta evaluación permitirá valorar y reorientar, si procede, las actuaciones desarrolladas. Con este fin se propone la siguiente la siguiente tabla de autoevaluación del profesorado:

Tabla 37. Evaluación de la práctica docente.

UNIDAD DE PROGRAMACIÓN ____: EVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE			
INDICADORES DE LOGRO		SÍ / NO	PROPUESTAS DE MEJORA
Temporalización y planificación			
1	Las sesiones para la unidad de programación han resultado suficientes.		
2	Las actividades se han podido desarrollar tal como estaban planeadas.		
Desarrollo e interés			
3	Las actividades resultaron adecuadas para evaluar las competencias.		
4	Las situaciones de aprendizaje de la unidad de programación han resultado atractivas para el alumnado.		
Atención a la diversidad			

5	Se realizaron las adaptaciones necesarias para dar respuesta a los diferentes ritmos de aprendizaje del alumnado durante atendiendo al DUA.		
Recursos en el aula			
6	Los recursos (fotocopias, apuntes, material audiovisual...) han servido al alumnado para el refuerzo de los saberes de la unidad de programación.		

6. CONCLUSIONES.

La etapa de iniciación en la Educación Secundaria y el transcurso de la adolescencia suponen un momento fundamental en la vida de las personas. Por ello, se debe cuidar desde las aulas el correcto desarrollo a nivel cognitivo, cognoscitivo, afectivo y social del alumnado. Las metodologías activas juegan un papel clave en esta labor, ya que permiten crear una enseñanza significativa. Desde el área de Lengua Castellana y Literatura, como se ha visto, contamos con potentes herramientas como pueden ser la literatura o la lengua, que suponen el modo de conocimiento y de interacción entre los humanos.

Como se ha venido exponiendo, la innovación incide en el desarrollo de las competencias orales y escritas del alumnado mediante las tertulias dialógicas y el trabajo con el porfolio como instrumento de metacognición, favoreciendo siempre al desarrollo de las competencias emocionales, gracias a una selección de lecturas y actividades que abordan dichas competencias. Otra de las grandes necesidades de la educación actual, que constituye una de las cuestiones en las que se trabaja, es la animación a la lectura. Esta tarea será llevada a cabo mediante la selección de las obras seleccionadas, las cuales permitirán conectar con las diferentes realidades del alumnado, con el fin de que se produzca un vínculo entre ellos y la literatura, que sean capaces de ver más allá de las palabras, que sean críticos y reflexionen y que les permita conocer y conocerse.

En este sentido, la creación de la programación y de la innovación educativa constituyen dos procesos paralelos, puesto que el desarrollo de las competencias emocionales, la adquisición de una madurez comunicativa y de un hábito lector no son cuestiones que se trabajan de forma puntual, sino que se deben desarrollar durante todo

el curso escolar con diferentes lecturas y actividades, teniendo siempre en cuenta el proceso de evolución del alumnado y haciéndolos partícipes de este.

Como fin último, se pretende que la visión sobre la asignatura de Lengua Castellana y Literatura cambie, que poco a poco los pasos que se van dando hacia una educación integral, significativa y sin barreras, sirvan para eliminar los adjetivos de «aburrida» y «sin ningún sentido» atribuidos en muchas ocasiones a esta materia. Para ello, está en nuestras manos que las preguntas de «¿Eso para qué sirve?» en nuestra asignatura desaparezcan, pues si el proceso de enseñanza-aprendizaje lleva aparejada esa pregunta es que algo no se está haciendo bien.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Acosta, A. (2008). Educación emocional y convivencia en el aula. En M. S. Jiménez (coord.). *Educación emocional y convivencia en el aula*. Ministerio de Educación, Política social y Deporte.
- Alcaide, M. (2009). Influencia en el rendimiento y autoconcepto en hombres y mujeres. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 2, 27-44. <https://doi.org/10.30827/digibug.27758>
- Bakhtin, M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays*. Univeristy of Texas Press.
- Berumen-Martínez, R., y Arredondo-Chávez, J. M., y Ramírez-Quistian, M. A. (2016). Formación de docentes, competencias emocionales y conductas disruptivas en la escuela secundaria. *Ra Ximhai*, 12 (6). 487-505. <https://doi.org/10.35197/rx.12.01.e3.2016.31.rb>
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Praxis.
- Bisquerra, R. y Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82. <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>
- Bisquerra, R. (2008). Educación emocional para la convivencia: las competencias emocionales. En M. S. Jiménez (coord.). *Educación emocional y convivencia en el aula*. Ministerio de Educación, Política social y Deporte. <https://doi.org/10.24310/ijne4.1.2021.12399>
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.
- Carter, R. (2002). *El nuevo mapa del cerebro*. RBA Libros.
- Decreto 59/2022, de 30 de agosto, por el que se regula la ordenación y se establece el Currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en el Principado de Asturias.

(BOPA núm. 169 de 1 de septiembre de 2022).
<https://sede.asturias.es/bopa/2022/09/01/2022-06713.pdf>

Durlak, J. A., y Weissberg, R. P. (2007). The Impact of After-School Programs that Promote Personal and Social Skills. *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL)*.

Espejo, B. (1999). Hacia un modelo de educación integral: el aprendizaje emocional en la práctica educativa. *Revista de Ciencias de la Educación*, 180, 521-535.
<https://doi.org/10.2307/j.ctv2gz3v07.50>

Freire, P. y Macedo, D. (1989). Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad. Paidós.

Gil-Olarte, P., Palomera, R. y Brackett, M.A. (2006). Relating emotional intelligence to social competence, and academic achievement among high school students. *Psicothema*, 18, 118-123.

Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Kairós.

Gómez Vargas, L. D. & López López, J. (2022). Diagnóstico de las competencias emocionales en los docentes de educación básica primaria. *La educación como fenómeno social*. 13-24. <https://doi.org/10.22533/at.ed.781222507>

Granado, C. (2013). La formación inicial de maestros y maestras en educación lectora: perspectiva del alumnado y contenidos ofrecidos en tres universidades andaluzas. *Investigación en la escuela*, 80, 103-115. <https://doi.org/10.12795/IE.2013.i80.08>

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE núm. 340, de 30 de diciembre de 2020).
<https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>

Lillo Espinosa, J. L. (2004). Crecimiento y comportamiento en la adolescencia. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 90, 57-71.
<https://doi.org/10.4321/s0211-57352004000200005>.

Macanchí Pico, M. L., Orozco Castillo, B. M. & Campoverde Encalada, M.^a A. (2020). Innovación educativa, pedagógica y didáctica. Concepciones para la práctica en la educación superior. *Revista Universidad y Sociedad*, 12 (1), 396-403.
<https://doi.org/10.36006/16218>

Martínez Sánchez, N. (2002). El portafolio como mecanismo de validación de aprendizaje. *Perfiles educativos*, 24 (95), 54-66.

Mora, F. (2020). *Neuroeducación y lectura. De la emoción a la comprensión de las palabras*. Alianza Editorial.

- Pulido, C. & Zepa, B. (2010). La interpretación interactiva de los textos a través de las tertulias literarias dialógicas. *Revista signos*, 43, (2), 295-309. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342010000400003>
- Rato Rionda, Beatriz (2022). *Diario de un acoso escolar*. Ediciones Amanuel.
- Rosenblatt, L. (2002). *La literatura como exploración*. FCE.
- Rué, J. (2008). El portafolio del alumno, herramienta estratégica para el aprendizaje. *Aula de innovación educativa*, 169, 29-33.
- Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211. <https://dx.doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Sanjuán Álvarez, M. (2014). Leer para sentir. La dimensión emocional de la educación literaria. *Impossibilia. Revista Internacional De Estudios Literarios*, 8, 156-178. <https://doi.org/10.32112/2174.2464.2014.105>
- Sanjuán Álvarez, M. (2013). La dimensión emocional en la educación literaria. Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- UNESCO (1996). *Informe Delors. La educación encierra un tesoro*. Santillana. <https://doi.org/10.2307/j.ctv20hcsph.8>
- Valls, R., Soler, M., & Flecha, R. (2008). Lectura dialógica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura. *Revista Iberoamericana De Educación*, 46, 71-87. <https://doi.org/10.35362/rie460717>
- Vivas García, M. (2003). La educación emocional: conceptos fundamentales. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 4 (2), 33-54.
- Yus, R. (2008). Integración de la educación emocional en un programa de educación en valores. En M. S. Jiménez (coord.). *Educación emocional y convivencia en el aula*. Ministerio de Educación, Política social y Deporte. <https://doi.org/10.14201/16709>

8. ANEXOS.

8.1 ANEXO I

ENCUESTA AL ALUMNADO DEL IES EN EL QUE SE DESARROLLÓ EL PRÁCTICUM



Universidad de Oviedo
Universidá d'Uviéu
University of Oviedo



FACULTAD
DE FORMACIÓN
DEL PROFESORADO
Y EDUCACIÓN

ENCUESTA: HÁBITOS DE LECTURA Y DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL

1. Te gusta leer

- Totalmente de acuerdo.
- Bastante de acuerdo.
- Un poco de acuerdo.
- Para nada de acuerdo.

RESPONDE A ESTA PREGUNTA SOLO SI TUS RESPUESTAS ANTERIORES FUERON «UN POCO DE ACUERDO» O «PARA NADA DE ACUERDO».

2. ¿Por qué no te gusta o te gusta poco leer? (Puedes elegir más de una)

- Me aburre.
- Nunca encontré un libro que me gustase.
- Porque me obligan a leer libros que no entiendo en el instituto.
- Prefiero hacer otras cosas.
- OTRAS

3. Crees que leerías más sí...

	Sí	Tal vez	No
tuviese más tiempo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
los libros tuvieran más ilustraciones.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
podiera elegir mis lecturas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
en la biblioteca de mi centro hubiese más libros que me gustasen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
los profesores/as me ensaïen libros que me gustan.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
las lecturas me ayudasen con mis problemas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



Universidad de Oviedo
Universidá d'Uviéu
 University of Oviedo



FACULTAD
 DE FORMACIÓN
 DEL PROFESORADO
 Y EDUCACIÓN

4. Pienso que la lectura...

	Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	Un poco de acuerdo	Para nada de acuerdo
Me enseña cómo piensan y se sienten otros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me ayuda a comprender mejor el mundo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es divertida	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me ayuda a sentirme comprendido porque me identifico con los personajes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es una obligación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me permite huir de las preocupaciones	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me sirve para aprender cosas nuevas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me permite conocer cómo éramos en diferentes épocas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5. ¿A qué le darías más importancia en los libros? (Puedes seleccionar más de una)





- ENTRETENIMIENTO: que me enganche la trama.
- CAPACIDAD DE INMERSIÓN: que me haga huir de mis preocupaciones y me permita vivir otras vidas / experiencias...
- AUTOCONOCIMIENTO: que me permita sentirme identificado/a con los personajes y aprender más sobre mis emociones.
- CONOCIMIENTO DEL MUNDO: que me permita conocer otras maneras de pensar, de sentir... para saber cómo funciona el mundo y las personas.

6. Consideras que en tu instituto el profesorado tiene en cuenta al alumnado a la hora de proponer las lecturas.

- Totalmente de acuerdo.
- Bastante de acuerdo.
- Un poco de acuerdo.
- Para nada de acuerdo.

8.2 ANEXO II

TABLA DE METACOGNICIÓN PARA EL PORFOLIO

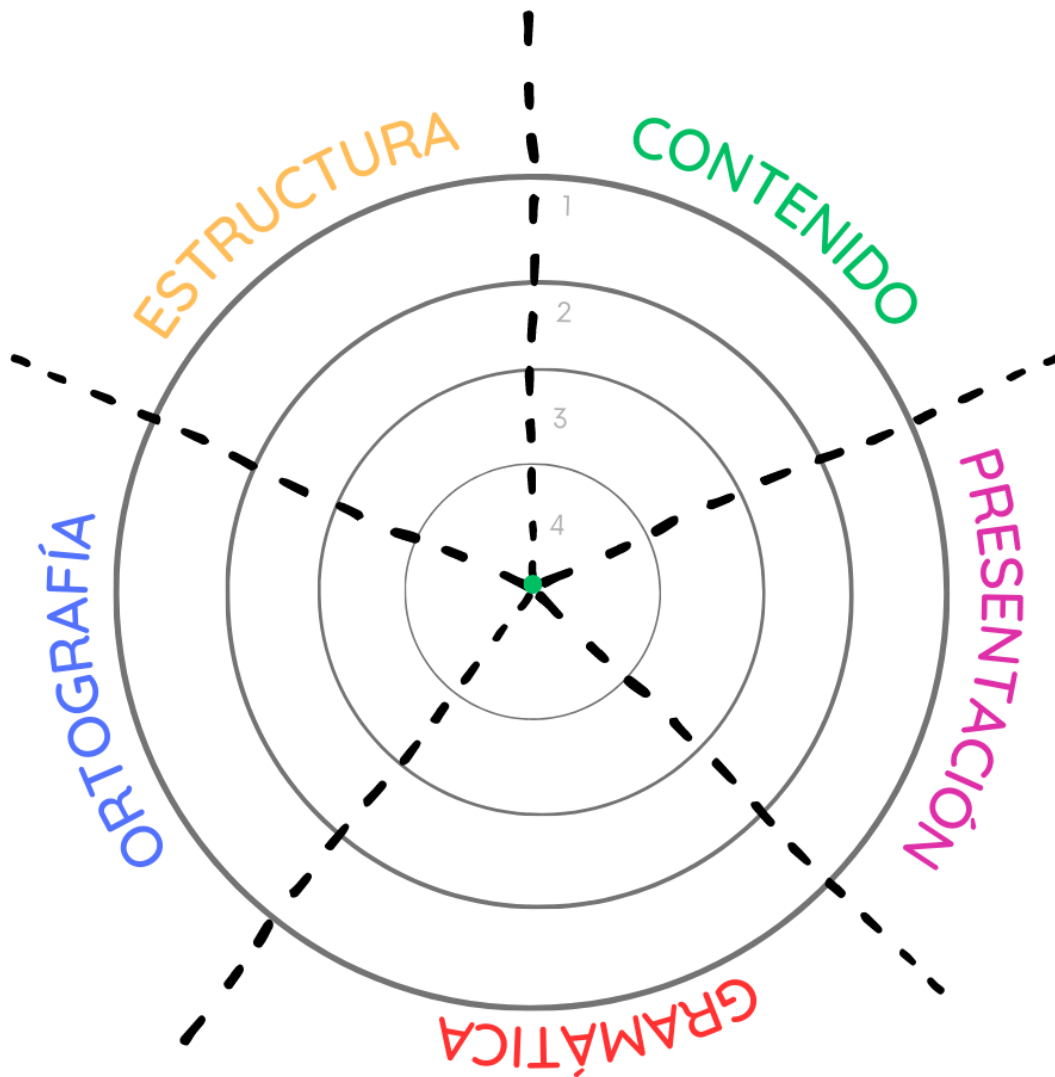
 ¿QUÉ SÉ?	 ¿QUÉ QUIERO SABER?	 _____
		

8.3 ANEXO III

RÚBRICA DE EVALUACIÓN DEL PORTAFOLIO

	4	3	2	1
Contenido	El portfolio contiene todas las actividades forma ordenada.	El portfolio contiene al menos el 80% de las actividades de forma ordenada.	El portfolio contiene el 60% de las actividades de forma ordenada.	El portfolio contiene el 50% o menos de las actividades.
Estructura	El portfolio contiene todas las partes.	El portfolio carece de 1 apartado.	El portfolio carece de 2 apartados.	El portfolio carece de 2 o más apartados.
Gramática	Mantiene 1 o menos errores de coherencia y cohesión.	Mantiene entre 2 y 3 errores de coherencia y cohesión.	Mantiene hasta 5 errores de coherencia y cohesión.	Mantiene 5 o más errores de coherencia y cohesión.
Ortografía	Hay 1 falta de ortografía o carece de ellas.	Hay hasta 5 faltas de ortografía.	Hay entre 6-8 faltas de ortografía.	Hay 10 o más faltas de ortografía.
Presentación	La presentación del portfolio es original, creativa y curiosa.	La presentación del portfolio es normal y adecuada.	La presentación del portfolio es creativa pero no muy adecuada.	La presentación del portfolio es sencilla y no está muy trabajada.

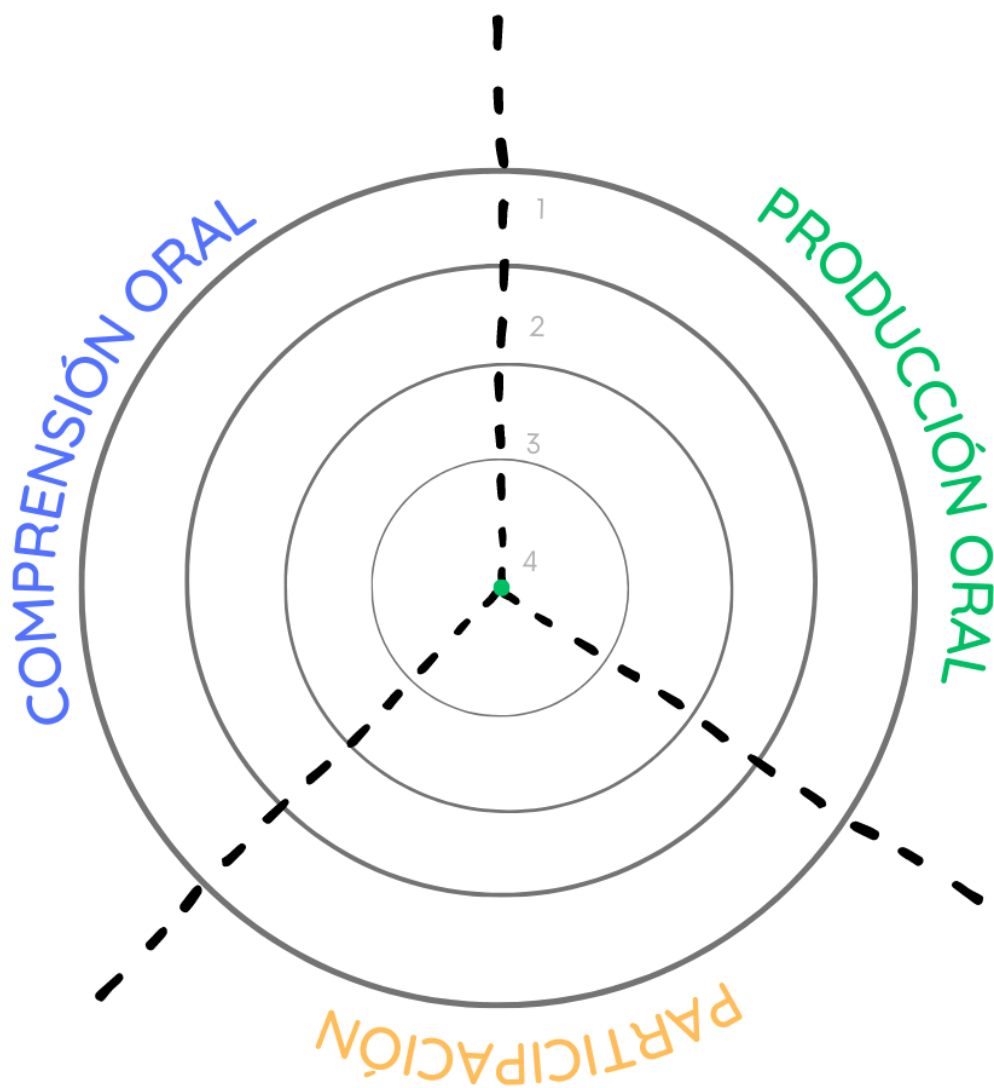
DIANA DE EVALUACIÓN PORFOLIO



RÚBRICA DE EVALUACIÓN TLD

	4	3	2	1
Comprensión oral	Comprende las lecturas y produce valores al respecto.	Comprende casi todo el sentido de las lecturas y produce valoraciones al respecto.	Presenta algunas dificultades de comprensión pero aun así intenta producir valoraciones de algún tipo.	Presenta varias dificultades de comprensión de textos orales y apenas valora el contenido.
Producción oral	Produce textos orales fluidos, con coherencia y cohesión, adecuándose al registro.	Produce textos orales fluidos con leves errores de coherencia y cohesión, adecuándose al registro.	Produce textos orales con problemas de fluidez, coherencia y cohesión, pero se adecúa al registro.	Produce discursos orales con escasa fluidez debido a la falta de adecuación a la coherencia, a la cohesión y sin adecuarse al registro.
Participación	Participa en interacciones orales con actitud respetuosa y cooperativa.	Participa en interacciones orales con bastantes actitudes respetuosas pero de manera cooperativa.	Participa poco en interacciones orales con algunas actitudes no respetuosas y cooperativas.	Apenas participa en interacciones orales y, si lo hace, las actitudes no son respetuosas ni cooperativas.

DIANA DE EVALUACIÓN TLD



8.4 ANEXO IV

ESCALA DE VALORES PARA LA EVALUACIÓN DE LA INNOVACIÓN.

8.4.1 Escala de valores para el alumnado.

Nombre y apellidos:

Escala de valores: evaluación de las sesiones de las TLD
 Responde a las siguientes afirmaciones en función de si estas «Muy de acuerdo», «No muy de acuerdo» o «Para nada de acuerdo».

			
Considero que las lecturas propuestas me han ayudado a conocer más mis emociones.			
Me he sentido identificado con alguno de los personajes de las lecturas.			
Los temas tratados me han servido para entender mejor a los demás.			
Han aumentado mis expectativas sobre la lectura, dándome cuenta de la importancia de leer.			
Me he sentido a gusto y respetado en mis intervenciones.			
He escuchado a mis compañeros y compañeras, respetando y reflexionando sobre sus ideas.			
Considero que he mejorado mis habilidades comunicativas y expresivas durante las sesiones.			



Leer nos lleva a mundos

maravillosos para soñar amar crecer

motivar iluminar, pensar, esperar

aprender y desarrollar. imaginar, tolerar



			
El profesorado me ha guiado en todo momento con las actividades propuestas.			
El profesorado ha contribuido a motivar al alumnado a participar.			
El clima creado por el profesorado ha hecho que me sintiese cómodo a la hora de intervenir en las sesiones.			
Me he sentido escuchado por el profesorado durante todo el proceso.			
Me he sentido a gusto y respetado en mis intervenciones, sin sentirme juzgado.			
El profesorado me ha motivado y ayudado durante el proceso.			
Sugerencias de mejora:			

8.4.2 Escalera de valores para el profesorado.

		1	2	3	4	5
Respuesta del alumnado	El alumnado ha tenido una buena respuesta ante las actividades planteadas.					
	El alumnado ha participado en las intervenciones en el aula.					
	Ha mejorado el clima en el aula: mayor escucha activa, respeto de las ideas, etc.					
	Se ha apreciado una mejora en las destrezas comunicativas del alumnado.					
	Se han tratado temas con los que se han sentido interpelados y que han dado lugar al diálogo.					
	Se ha apreciado una motivación por la actividad y por la participación durante su desarrollo.					
	La percepción del alumnado hacia la literatura ha mejorado.					
Retroalimentación	El número de sesiones ha sido suficiente para desarrollar las actividades.					
	El profesorado ha conseguido motivar al alumnado para que se produzcan intervenciones que permitiesen el desarrollo de la clase.					
	El profesorado ha conseguido solventar cualquier conflicto que se haya podido dar en el aula durante las sesiones, aprovechando esto como aprendizaje de las competencias emocionales.					
	El profesorado ha podido conectar más con el alumnado gracias al conocimiento de las diferentes realidades que este presenta.					
	El profesorado ha utilizado la información de las sesiones para favorecer los procedimientos de enseñanza-aprendizaje.					
	El profesorado ha motivado al alumnado y ha ofrecido herramientas para el trabajo de las emociones.					
	El profesorado ha respetado las ideas y creencias expuestas por el alumnado, fomentando el respeto, la tolerancia y la reflexión.					
PROPUESTAS DE MEJORA						

8.5 ANEXO V

ACTIVIDADES *DIARIO DE UN ACOSO ESCOLAR*. ¹.



1. La novela comienza con una especie de prólogo, “Una historia con calma”, que conecta con la última parte de la misma. ¿Crees que se puede entender sin leer el resto de la obra?
2. ¿Cuál es el motivo por el que Amalio está nervioso en la entrega del premio?
 - Porque es la recompensa a mucho trabajo.
 - Porque le hace especial ilusión.
 - Porque cree que no se lo merece.
 - Porque se hará famoso.
3. Explica qué es exactamente “Una historia con alma”.
4. ¿Qué consecuencias positivas había tenido el trabajo de Amalio?
5. El padre de Ángela, una chica de trece años, le hace llegar de manera anónima al periodista Amalio Ferrer el diario de su hija. Han pasado dos años desde su redacción. ¿Crees que tiene la misma importancia que cuando lo escribió?
6. ¿Por qué quiere el padre de Ángel que se dé a conocer el diario de su hija?
7. ¿Cuáles son los gustos de la protagonista?
8. Enumera situaciones, objetos, etc. que difieran de la realidad tuya actual.

¹ (Rato, 2022, pp. 157-172). Las actividades propuestas se corresponden con la Guía de lectura incluida en el libro *Diario de un acoso escolar* de Beatriz Rato, realizada por José Luis Abraham López.

9. ¿Sabrías reconocer en qué momento empieza a cambiar la relación de Ángela con su amiga Paula?
10. ¿Qué es la mano negra?
11. ¿Por qué se enfadan los padres de Paula con su hija?

- Por su bajo rendimiento académico.
- Porque está agresiva con su hermana.
- Porque no responde a las órdenes.
- Porque les engaña con las comidas.

12. ¿Qué es «el sofá de las lamentaciones»?
13. ¿Por qué se siente culpable Ángela?
14. ¿En qué momento se identifica el calvario de Ángela como acoso escolar?
15. ¿Qué imagen tiene Ángela de sí misma?
16. ¿Qué intervalo de tiempo abarcar la escritura del diario?
17. Si recopilas todas las referencias a lugares te llevarán hasta el lugar donde se desarrolla la historia. ¿Cuál es?

18. Ordena los siguientes acontecimientos.

- Ángela acude al psicólogo.
- Paula engaña a Ángela.
- El director propone un acuerdo.
- Nancy sufre la mala educación de Paula.
- Los padres de Paula están separados.
- Ángela se ofende por las palabras de Paula sobre sus gafas.



1. Explica la relación que estos personajes tienen con la protagonista.

Esmeralda	Vanesa	Azucena
Ana	Eva	Marifé
Cova	Andrés	Armando

2. Escribe todo lo que sepas de Paula.

3. Indica qué hechos despiertan en Ángela los siguientes estados de ánimo:



4. ¿A quiénes se refiere Paula con la expresión «mis brujas»?

5. Aun sufriendo las humillaciones de Paula, Ángela intenta comprender su actitud hacia ella. Anota un ejemplo de la empatía que la protagonista siente por su amiga Paula.



1. Si nos acogemos a las formas narrativas, la obra consta de tres partes: prólogo, el diario y el epílogo. Teniendo en cuenta los hechos narrados, ¿te parece el diario el género narrativo más adecuado para esta historia? Justifica tu respuesta.
2. El diario le sirve a Ángela para exponer una serie de experiencias y hechos que le suceden, sobre todo con las amigas. Además, permite conocer la realidad interior de la protagonista. El tono del desahogo que adquiere el discurso de Ángela se acerca en muchas ocasiones, al género epistolar, incluso de la crónica si tenemos en cuenta los hechos. ¿A quién va dirigido el diario?
3. Ángela considera su diario como un refugio, su protección y un desahogo a sus frustraciones, como la voz auténtica que rige su mundo interior. ¿Piensas que un diario debe ser estrictamente confidencial o, por el contrario, es conveniente compartirlo con

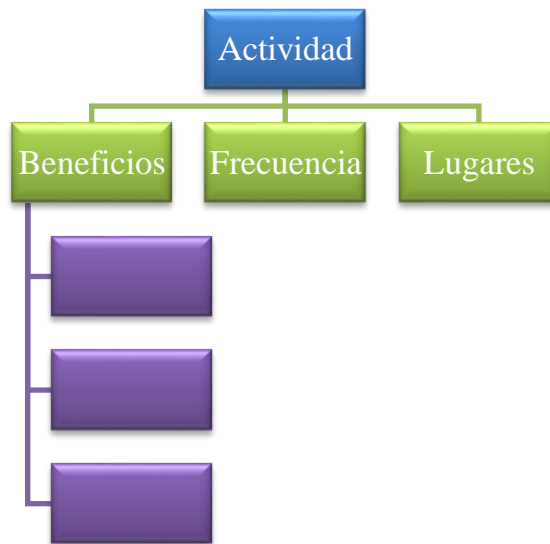
alguien de confianza? Razona tu respuesta. ¿Qué piensa la protagonista al respecto?

4. ¿De qué manera la escritura ayuda a Ángela a sobrellevar la pesadumbre que la atenaza? Escoge algún fragmento que lo ratifique. ¿De quién sigue el consejo?

5. El diario constituye en su conjunto una biografía de la protagonista. Resume los datos más significativos de su vida: familia, estudios, amigos, aficiones...



6. ¿Con qué actividad te sientes más libre e independiente y auténtico/a? ¿Pintar, bailar, tocar un instrumento, hacer deporte...? Prepara una pequeña narración en la que expongas qué beneficios tiene para ti realizar esa actividad, frecuencia y lugar donde la practicas, etc. Podrías organizarla de la siguiente manera.



7. Si hay un tiempo verbal característico del diario este es el presente. En cambio, ¿te parece que la historia haya llegado a su final?



1. ¿Has tenido alguna vez un diario? ¿Cuál sería el tema central? ¿Qué autorretrato harías de ti mismo/a? ¿Piensas que el diario es más propio de chicas que de chicos?
2. El lenguaje que utiliza Ángela es muy cercano a los jóvenes, como así lo es la protagonista. Además de acortamientos, frases hechas, diminutivos, aumentativos, coloquialismos, aparecen varios ejemplos de extranjerismos. Recógelos y sustitúyelos por una palabra en castellano.
 - a) Lo mismo sucede con las locuciones verbales y los refranes. ¿Sabrías explicar los que te ofrecemos a continuación?

«esta niña vale un potosí» (p. 21)

«pelillos a la mar» (pp. 40 y 58)

«un grano no hace granero, pero ayuda al compañero» (p. 96)

«a grandes males, grandes remedios» (p.107)

- b) Otro de los recursos que emplea Beatriz Rato es el de la animalización; mecanismo que, en este caso, sirve para agudizar más la repulsa que Paula siente hacia Ángela destacando en ella aspectos que considera grotescos. En este sentido, explica con tus palabras las siguientes expresiones:

«se hinchó, orgullosa como un pavo» (p. 34)

«[...] aunque las otras, que son con ella unos loritos sometidos, la pondrán al corriente en cuanto la vean» (p. 82)

- c) En otras ocasiones, la animalización la emplea Ángela para sí misma. ¿Qué quieren decir estas expresiones?

«Soy una tortuguita con problemas, pero protegida dentro de mi caparazón y me aterra salir de él» (p. 72)

«Iba y venía, pero sin opinar ni hablar. ¿Como un animal doméstico, quizá? (p. 118)

- Explica la relación que tiene con la situación que está viviendo.

3. ¿Con qué apelativos alude Ángela a Paula? ¿Y Paula hacia Ángela?
4. ¿De qué personaje obtiene el lector una teoría del acoso escolar?



EN SON DE PAZ

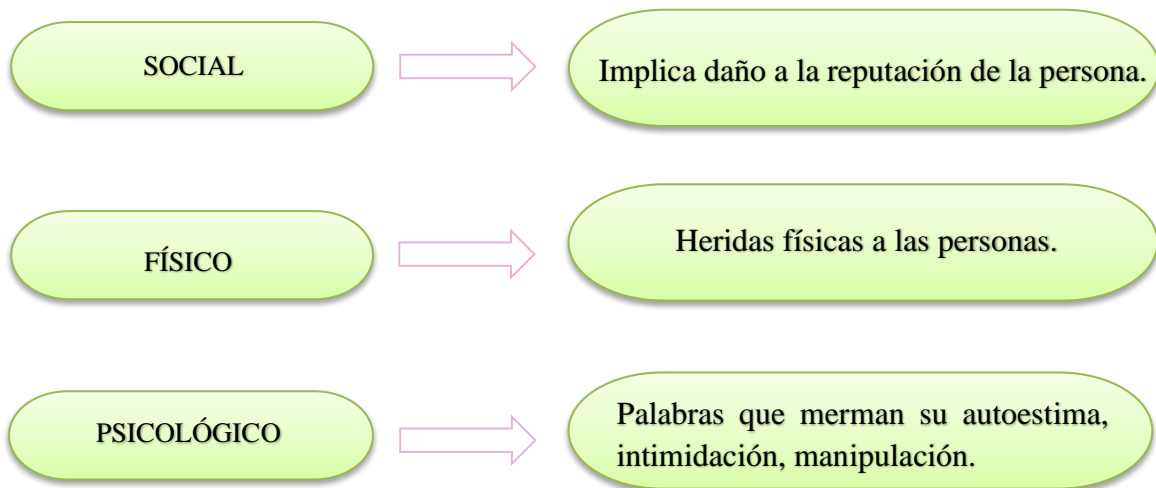
1. El diario de Ángela comienza con su primer día en Educación Secundaria. ¿Recuerdas cómo fue el tuyo? ¿Qué cambios notaste recién inaugurada esa nueva etapa?
2. El aislamiento que la protagonista va sintiendo cada vez más profundo repercute negativamente en su relación con el entorno. ¿Qué actividades hace Ángela con sus amigas?
 - a) ¿Se parece alguna a la que sueles compartir tú con tu grupo de amigos?
 - b) Según tu experiencia ¿difiere mucho la forma de relacionarse los chicos con las chicas? ¿En qué parte de la novela se trata este tema?
3. Desde la autocrítica, las observaciones y noticias que Ángela incluye en su cuaderno están organizadas en torno al triángulo familia-estudios-amigas. Precisamente, el desarrollo de los hechos altera la armonía inicial entre ellos. ¿De qué manera cambian?



IR CONTRACORRIENTE

1. La intencionalidad y la repetición de los hechos en el tiempo son dos de las características del acoso escolar. Pon, al menos, cinco ejemplos de ellas.
2. A lo largo de la novela, la protagonista expone muchos ejemplos de los distintos tipos de acoso. Recógelos siguiendo este esquema básico:





3. No siempre el acoso se da en espacios reales, sino que se emplean herramientas digitales para continuar con el hostigamiento. Pon algún ejemplo extraído de la novela.
4. En un caso de *bullying*, no solamente el acosador y la víctima son los únicos roles que se ven afectados e implicados en la situación. Vamos a repasarlos con respecto a la novela de Beatriz. Rato. ¿Cómo le va afectando los acontecimientos en el día a día de Angela?
5. ¿A qué cree el entorno de la protagonista que se debe la actitud de Paula hacia ella?
6. El temperamento personal, el perfil social, incluso el físico, caracterizan a los actores principales del acoso escolar. Lee este fragmento:

No me he atrevido a decirles que el centro del problema es que no puedo enfrentarme a Paula, que le tengo miedo, que es más fuerte que yo porque tiene al grupo entero con ella. Manda mucho y yo no mando nada. Soy minúscula a su lado. Convince a los demás con facilidad. (p. 67)

En tu opinión, ¿se podría pensar que Paula es impulsiva, irreflexiva e insegura y con escasas habilidades sociales?

7. Conociendo las circunstancias personales de Paula, ¿crees que es el modelo familiar un factor de riesgo y, por tanto, Paula es víctima de las mismas?
8. Los observadores también son partícipes en el fenómeno del acoso escolar con su actitud pasiva que los hace responsables.

Además del daño emocional y en su autoestima, Ángela siente un profundo desconsuelo por la reacción de sus compañeras. Ante la popularidad de la principal hostigadora, se siente indefensa. Fíjate en este fragmento:

Lo peor es que no puedo compartir mi enfado con nadie, porque para el resto del mundo Paula es encantadora y maravillosa. A veces pienso que la culpa es mía. (p. 30).

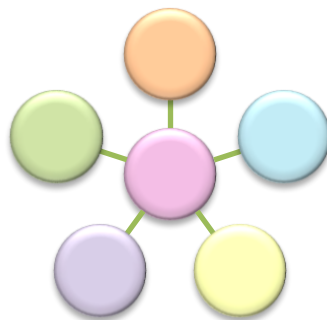
¿Piensas que, en este caso, la autocrítica es constructiva? ¿Qué hubieras hecho tú?

9. A la hora de afrontar el problema del acoso escolar, la familia es, sin duda, uno de los elementos más relevantes. ¿Crees que los padres de Ángela actúan de manera correcta?

10. El psicólogo le explica a Ángela las características del acoso y tres opciones de actuación: la moralista, el punitivo y el humanístico. En grupos, haced una exposición de cada una de ellas. A continuación, comparte con tus compañeros cómo tratarías a alguien como Paula en cada una de las supuestas actuaciones. Ten presente los siguientes elementos:

- A. Si tenemos en cuenta la alternativa moralista, ¿crees que únicamente el agresor debe ser tratado?
- B. Si optamos por la punitiva, ¿eres de la opinión de que el castigo es el mejor modelo para restituir el orden y la buena conducta?
- C. En el caso del humanístico, ¿consideras imprescindible la empatía de acosador-acosado-testigo? ¿Y en el resto de agentes?

11. ¿Qué sensaciones o sentimientos te ha producido la lectura de *Diario de un acoso escolar*?



12. A modo de conclusión, posíciónate sobre estas preposiciones, aportando argumentos:

El acoso escolar no desprestigia a un centro educativo.

Las burlas, las humillaciones, las amenazas y la intimidación entre adolescentes siempre han existido, de modo que no hay que darles mucha importancia.

La pasividad es la actitud inteligente, puesto que, al final, los conflictos se resuelven.

Implantar programas de educación emocional acabaría con esta lacra.

Aunque no participen directamente del acoso, al presenciar en silencio unos hechos, los testigos activos son igualmente culpables.

8.6 ANEXO VI

MATERIALES AUDIOVISUALES PARA LAS SESIONES DE LA UP 1.

Vídeo 1: Serie *Miércoles Addams* (Escena de Miércoles y Cosa).

<https://www.youtube.com/watch?v=vSbXxFpRMz8>



Imagen 1:



Vídeo 2: *Harry Potter y el misterio del príncipe* (Escena de la muerte de Dumbledore).

<https://www.youtube.com/watch?v=oW-M5PRuUq8>



Vídeo 3: Serie *Docto Who* (Escena en la que Donna se reencuentra con el Doctor).

<https://www.youtube.com/watch?v=j1KsGxbvxos>



8.7 ANEXO VII

DESARROLLO DE LA UNIDAD DE PROGRAMACIÓN 1.

Tabla 38. Secuenciación de las sesiones de la UPI.

	DURACIÓN	SABERES BÁSICOS	ACTIVIDADES
TEORÍA + ACTIVIDADES	1ª SESIÓN	<ul style="list-style-type: none"> ○ Elementos de la comunicación (mensaje, receptor, emisor, interferencias...) ○ Comunicación verbal y no verbal: lenguaje verbal, lenguaje corporal, lenguaje paraverbal... 	<p>Selección de vídeos para reforzar la adquisición y poner en práctica los contenidos teóricos expuestos.</p> <p>A partir del material audiovisual se analizarán los elementos de la comunicación y la comunicación no verbal. (ANEXO VI)</p>
	2ª SESIÓN	Textos orales y escritos, propiedades de los textos: coherencia, cohesión y adecuación.	Se trabajará la teoría con textos y ejercicios que se realizarán en el aula.
	3ª SESIÓN	<ul style="list-style-type: none"> ○ Tipología textual: la narración, la descripción y la argumentación. <p>[CLASE INVERTIDA]</p>	Actividad grupal para afianzar los conocimientos sobre tipología textual. Tras haber leído la teoría sobre la tipología textual dada por la profesora. Cada grupo tendrá que llevar a cabo en el aula una argumentación, una narración o una descripción. El profesor o la profesora sorteará sobre qué tiene que hacer la narración, la descripción o la argumentación a cada grupo. Posteriormente, los compañeros/as deben, no solo averiguar de qué tipo de texto se trata, sino que también deben justificarlo basándose en las características de cada tipología.
	4ª SESIÓN	<ul style="list-style-type: none"> ○ Redes sociales y medios de comunicación: noticia, artículo de opinión, crónica... 	Se comenzará con la primera actividad de la Situación de Aprendizaje (detallada en la tabla de la SA).
LECTURA y TLD	6 SESIONES	<i>Diario de un acoso escolar</i> de Beatriz Rato	Actividades en las que, además de poner en práctica las competencias de redacción y comunicación, se trabajen las competencias emocionales. Estas actividades irán incluidas en el portfolio (ANEXO V).
SA	7 SESIONES		ACTIVIDADES DETALLADAS EN LA TABLA DE LA SA

INSTRUMENTOS, PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN Y CRITERIOS DE CALIFICACIÓN DEL APRENDIZAJE DEL ALUMNADO DE ACUERDO CON LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Para la evaluación de la adquisición de las competencias específicas (CE) que se trabajan en esta unidad, a su vez, relacionadas con las competencias clave (CC), se realizarán diversas tareas que incluyen varias actividades.

En primer lugar, para la lectura en el aula de *Diario de un acoso escolar*, se trabajarán, a la par que las competencias emocionales, las competencias específicas que se muestran a continuación:

Competencia específica 2. Comprender e interpretar textos orales y multimodales recogiendo el sentido general y la información más relevante, identificando el punto de vista y la intención del emisor y valorando su fiabilidad, su forma y su contenido, para construir conocimiento, formarse opinión y ensanchar las posibilidades de disfrute y ocio.

Competencia específica 3. Producir textos orales y multimodales con fluidez, coherencia, cohesión y registro adecuado, atendiendo a las convenciones propias de los diferentes géneros discursivos, y participar en interacciones orales con actitud cooperativa y respetuosa, tanto para construir conocimiento y establecer vínculos personales como para intervenir de manera activa e informada en diferentes contextos sociales.

Competencia específica 4. Comprender, interpretar y valorar textos escritos, con sentido crítico y diferentes propósitos de lectura, reconociendo el sentido global y las ideas principales y secundarias, identificando la intención del emisor, reflexionando sobre el contenido y la forma y evaluando su calidad y fiabilidad, para dar respuesta a necesidades e intereses comunicativos diversos y para construir conocimiento.

Competencia específica 10. Poner las propias prácticas comunicativas al servicio de la convivencia democrática, la resolución dialogada de los conflictos y la igualdad de derechos de todas las personas, utilizando un lenguaje no discriminatorio y desterrando los abusos de poder a través de la palabra para favorecer un uso no solo eficaz sino también ético y democrático del lenguaje.

Estas competencias tomarán evidencias los actos comunicativos que el alumnado desarrolle en el aula. Se promoverán por ello los actos dialógicos, la reflexión sobre la lectura, el intercambio y respeto de las opiniones de los compañeros y compañeras... Para evaluar estas competencias se empleará una rúbrica y diana de evaluación (ANEXO III).

Por otro lado, además de las tertulias literarias dialógicas, se llevará a cabo la creación de un porfolio con actividades en el que se trabajarán las siguientes competencias, evaluadas por sus correspondientes criterios de calificación:

Competencia específica 4. Comprender, interpretar y valorar textos escritos, con sentido crítico y diferentes propósitos de lectura, reconociendo el sentido global y las ideas principales y secundarias, identificando la intención del emisor, reflexionando sobre el contenido y la forma y evaluando su calidad y fiabilidad, para dar respuesta a necesidades e intereses comunicativos diversos y para construir conocimiento.

Competencia específica 5. Producir textos escritos y multimodales coherentes, cohesionados, adecuados y correctos atendiendo a las convenciones propias del género discursivo elegido, para construir conocimiento y dar respuesta de manera informada, eficaz y creativa a demandas comunicativas concretas.

Para llevar a cabo la evaluación del portfolio se empleará una rúbrica y su correspondiente diana de evaluación (ANEXO III).

Finalmente, se llevará a cabo el desarrollo de una situación de aprendizaje denominada “Saber comunicar(se)”, en la que se pondrán en práctica los saberes básicos sobre la tipología textual. Para ello, se incidirá en las siguiente CE:

Competencia específica 5. Producir textos escritos y multimodales coherentes, cohesionados, adecuados y correctos atendiendo a las convenciones propias del género discursivo elegido, para construir conocimiento y dar respuesta de manera informada, eficaz y creativa a demandas comunicativas concretas.

Competencia específica 6. Seleccionar y contrastar información procedente de diferentes fuentes de manera progresivamente autónoma, evaluando su fiabilidad y pertinencia en función de los objetivos de lectura y evitando los riesgos de manipulación y desinformación, e integrarla y transformarla en conocimiento para comunicarla, adoptando un punto de vista crítico y personal a la par que respetuoso con la propiedad intelectual.

Con esta SA se pretende que el alumnado realice diferentes tipos de textos atendiendo a sus características formales y estilísticas, además a cuestiones de coherencia, cohesión, ortografía, etc., por lo que tendremos como productos finales una carta, un correo, una noticia y un artículo de opinión. Se empleará como instrumento de evaluación la siguiente rúbrica:

	4	3	2	1
Contenido	Todos los textos se adecuan a la situación comunicativa	Todos los textos se adecuan casi siempre a la situación comunicativa.	Todos los textos menos uno de ajusta a la situación comunicativa.	Dos o más textos no se ajustan a la situación comunicativa.
Reflexión	Reflexiona ampliamente sobre el tema mediante el contraste de información.	Reflexiona sobre el tema contrastando información de diferentes fuentes.	Realiza algunas reflexiones sobre el tema pero la mayoría de la información no está contrastada.	Expone información sin realizar reflexiones al respecto.
Gramática	Mantiene 1 o menos errores de coherencia y cohesión.	Mantiene entre 2 y 3 errores de coherencia y cohesión.	Mantiene hasta 5 errores de coherencia y cohesión.	Mantiene 5 o más errores de coherencia y cohesión.
Ortografía	Hay 1 falta de ortografía o carece de ellas.	Hay hasta 5 faltas de ortografía.	Hay entre 6-8 faltas de ortografía.	Hay 10 o más faltas de ortografía.
Presentación	La presentación de los diferentes textos es original, creativa y curiosa.	La presentación de los textos es normal y adecuada.	La presentación de los textos es creativa pero no muy adecuada.	La presentación de los textos es sencilla y no está muy trabajada.

Tabla 39. Situación de Aprendizaje de la UP 1.

UNIDAD DE PROGRAMACIÓN N.º 1 <i>“La comunicación: mucho más que palabras”</i>		Temporalización	2 SEMANAS	Sesiones	7
Etapa	ESO	Curso	TERCERO		
Materia		LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA			
Relación interdisciplinar entre áreas		Podría trabajarse en la asignatura de Plástica. Se dividiría el aula en tres grupos, cada uno tendría que crear una pieza diferente dependiendo del producto final que se le asigne (cartas, correos, noticias o artículo de opinión). En el caso del grupo que se encargue de guardar las cartas. Se propone la realización de un buzón de correos para depositar las cartas, una caja a modo de “bandeja de entrada” de los correos electrónicos y otra estructura simulando ser un periódico que sirva como caja para depositar las noticias y los artículos de opinión.			
SITUACIÓN DE APRENDIZAJE N.º 1		Saber comunicar (se)			
Intención Educativa		Con esta situación de aprendizaje pretendemos llevar a la adquisición de competencias comunicativas incidiendo en la producción de textos y escritos con diferente intencionalidad dotados de coherencia, cohesión, adecuación al registro, etc. Se pretende que, a partir de los conocimientos teóricos básicos, sean capaces de alcanzar las competencias comunicativas que se trabajarán. Además, se fomenta con la creatividad y la reflexión sobre los procesos comunicativos. Para ello, se realizarán diversos productos que irán unidos por un hilo temático. Tendremos como productos: una carta, un correo, una noticia o un artículo de opinión.			
Relación con ODS 2030		Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.			
CONEXIÓN CON LOS ELEMENTOS CURRICULARES					
Competencias específicas		Criterios de evaluación		Descriptor del perfil de salida	
Competencia específica 5. Producir textos escritos y multimodales coherentes, cohesionados, adecuados y correctos, con especial atención a los géneros discursivos del ámbito académico, para construir conocimiento y dar respuesta de manera informada, eficaz y creativa		5.1. Planificar la redacción de textos escritos y multimodales sencillos, atendiendo a la situación comunicativa, a la persona destinataria, al propósito y al canal; redactar borradores y revisarlos con ayuda del diálogo entre iguales e instrumentos de consulta, y presentar un texto final coherente, cohesionado y con el registro adecuado. 5.2. Incorporar procedimientos básicos para enriquecer los textos, atendiendo a aspectos discursivos, lingüísticos y de estilo, con		CCL1 CCL3 CCL5 STEM1 CD2 CD3 CPSAA5 CC2.	

a demandas comunicativas concretas.	precisión léxica y corrección ortográfica y gramatical.	
Competencia específica 6. Seleccionar y contrastar información procedente de diferentes fuentes de manera progresivamente autónoma, evaluando su fiabilidad y pertinencia en función de los objetivos de lectura y evitando los riesgos de manipulación y desinformación, e integrarla y transformarla en conocimiento para comunicarla, adoptando un punto de vista crítico y personal a la par que respetuoso con la propiedad intelectual.	6.1. Localizar, seleccionar y contrastar de manera progresivamente autónoma información procedente de diferentes fuentes, calibrando 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 respetando los principios de propiedad intelectual	CCL3 CD1 CD2 CD3 CD4, CPSAA4 CC2 CE3
Competencia específica 10. Poner las propias prácticas comunicativas al servicio de la convivencia democrática, la resolución dialogada de los conflictos y la igualdad de derechos de todas las personas, utilizando un lenguaje no discriminatorio y desterrando los abusos de poder a través de la palabra para favorecer un uso no solo eficaz sino también ético y democrático del lenguaje.	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.	CCL1 CCL5 CP3 CD3, CPSAA3 CC1 CC2 CC3
Saberes básicos		
Bloque B. Comunicación. Estrategias de producción, comprensión y análisis crítico de textos orales, escritos y multimodales de diferentes ámbitos con atención conjunta a los siguientes aspectos:		
Contexto		
<ul style="list-style-type: none"> - Componentes del hecho comunicativo: grado de formalidad de la situación y carácter público o privado; distancia social entre quienes intervienen en un acto de habla; propósitos comunicativos e interpretación de intenciones; canal de comunicación y elementos no verbales de la comunicación. 		
Géneros discursivos		
<ul style="list-style-type: none"> - Secuencias textuales básicas, con especial atención a las expositivas. 		

- Propiedades textuales: coherencia, cohesión y adecuación.
- Géneros discursivos propios del ámbito social. Redes sociales y medios de comunicación. Etiqueta digital y riesgos de desinformación, manipulación y vulneración de la privacidad.
- Comprensión lectora: sentido global del texto y relación entre sus partes. La intención del emisor. Detección de usos discriminatorios del lenguaje verbal e icónico. Valoración crítica del contenido y la forma de los textos evaluando su calidad y fiabilidad.
- Producción escrita. Planificación, redacción, revisión y edición en diferentes soportes. Propiedad léxica. Usos de la escritura para la organización del pensamiento: toma de notas, esquemas, mapas conceptuales, definiciones, resúmenes, etc.
- Reconocimiento y uso discursivo de los elementos lingüísticos
- La expresión de la subjetividad en textos de carácter expositivo. Identificación y uso de las variaciones de las formas deícticas (fórmulas de confianza y cortesía) en relación con las situaciones de comunicación.
- Recursos lingüísticos para adecuar el registro a la situación de comunicación.
- Mecanismos de cohesión. Conectores textuales distributivos, de orden, contraste, explicación. Mecanismos gramaticales y léxicos.
- Uso coherente de las formas verbales en los textos. Correlación temporal en textos orales y escritos.
- Corrección lingüística y revisión ortográfica y gramatical de los textos. Uso de diccionarios, manuales de consulta y de correctores ortográficos en soporte analógico o digital.
- Los signos de puntuación como mecanismo organizador del texto escrito. Su relación con el significado.

METODOLOGÍA

<input type="checkbox"/> Aprendizaje basado en el pensamiento <input type="checkbox"/> Aprendizaje basado en problemas <input checked="" type="checkbox"/> Aprendizaje basado en proyectos <input type="checkbox"/> Aprendizaje basado en retos <input type="checkbox"/> Estaciones de aprendizaje <input checked="" type="checkbox"/> Aprendizaje cooperativo <input type="checkbox"/> Pensamiento de diseño (Design Thinking)	<input type="checkbox"/> Aprendizaje – servicio <input type="checkbox"/> Aprendizaje por contrato <input type="checkbox"/> eLearning <input type="checkbox"/> Visual Thinking <input type="checkbox"/> Clase invertida <input type="checkbox"/> Gamificación <input type="checkbox"/> Aprendizaje por descubrimiento	<input type="checkbox"/> Pensamiento computacional <input type="checkbox"/> Técnicas y dinámicas de grupo <input type="checkbox"/> Explicación gran-grupo <input type="checkbox"/> Centros de interés <input type="checkbox"/> Talleres <input type="checkbox"/> Otras _____
---	--	---

Esta situación de aprendizaje se base en un **aprendizaje basado en proyectos**, pues mediante la creación de los diferentes textos en los distintos soportes se trabajan las competencias comunicativas como la coherencia, la cohesión, la transmisión de información adaptándose al medio, las estrategias comunicativas y la redacción con corrección ortográfica.

Por otro lado, se pretende que sea interdisciplinar y que, desde la asignatura de Plástica, se lleven a cabo diversas manualidades en las que se guardarán los trabajos hechos por el alumnado. Esta tarea se realizaría en grupo y cada alumno tendrá que desempeñar una actividad por lo que, si no hay **cooperación** no se consigue llegar al producto final.

AGRUPAMIENTOS	
x Grupos heterogéneos <input type="checkbox"/> Grupos de expertos/as <input type="checkbox"/> Gran grupo o grupo-clase <input type="checkbox"/> Grupos fijos	<input type="checkbox"/> Equipos flexibles x Trabajo individual <input type="checkbox"/> Grupos interactivos
El trabajo se realizará mayoritariamente de forma individual . Si se realizase de forma interdisciplinar en la asignatura de Plástica se realizaría mediante grupo heterogéneos .	
SECUENCIACIÓN DIDÁCTICA	
Recursos	Descripción de la actividad, tarea, proceso
Papel, bolígrafos, sobres para cartas.	<p>Actividad 1 (una sesión)</p> <p>Primeramente, la profesora dará al alumnado diferentes temáticas para que elijan. Tendremos algunas como: deportes, mujeres, economía, libros o música. Los alumnos y alumnas deberán escribir con esa temática los diversos textos que se hagan en las diferentes tareas con esa temática.</p> <p>En la primera tarea se llevará a cabo por un lado la redacción de una carta. Adecuarán la carta a la temática elegida. Por ejemplo, si han elegido deporte o fútbol, podrían escribir una carta a su jugador favorito contándole por qué lo aprecia o por qué le gusta el fútbol y cómo juega. La carta debe tener el formato adecuado, siguiendo las convenciones y apartados que le corresponden. Deberá también introducirse en un sobre y escribir el remitente y el destinatario. Se trata de simular una carta real.</p>
Papel, bolígrafos y materiales varios para hacer manualidades como tijeras, pegamento o colores.	<p>Actividad 2 (dos sesiones)</p> <p>Se llevará a cabo la redacción de un correo electrónico siguiendo las mismas indicaciones que la tarea anterior. Por ejemplo, si eligieron el fútbol podrían escribir un correo al estadio del Molinón solicitando información para hacerse socios del Sporting. El correo se presentaría en un formato original, es decir, se haría en una cartulina simulando la pantalla de un ordenador, la ventana de correos, etc. Se potenciará la creatividad del alumnado.</p>
Aula con ordenadores y periódicos.	<p>Actividad 3 (dos sesiones)</p> <p>Esta actividad consistirá por un lado en la búsqueda de información para redactar una noticia y coger inspiración mediante la lectura de otras noticias digitales simulares. También se llevarían periódicos al aula para que los consultasen y vieses su estructura. La temática de la noticia deberá adecuarse al tema elegido. En el caso del fútbol, por ejemplo, podrían hablar sobre lo ocurrido en</p>

	algún partido o sobre algún asunto relacionado con el deporte. Se hará en formato digital (Word) y se deberá enviar a la profesora para que se impriman y posteriormente recolectarlos.	
Aula con ordenadores, periódicos.	<p>Actividad 4 (dos sesiones)</p> <p>Se debe redactar un artículo de opinión en consonancia con la temática elegida. Primeramente deberán buscar información para ir redactando su opinión sobre aquello de lo que van a hablar. Posteriormente deben redactar el artículo de opinión teniendo en cuenta las convenciones del género. Se llevarán al aula periódicos para que puedan consultar artículos de opinión o también podrán consultarlos en formato digital.</p> <p>La redacción se llevará a cabo en Word y será impresa y recolectadas por la profesora. Se depositarán en la estructura simulando un periódico que se crearía desde la asignatura de Plástica, al igual que los otros productos (carta, correo y noticia).</p>	
EVALUACIÓN		
PROCEDIMIENTOS	ACTIVIDAD/PRODUCTO	INSTRUMENTO
Observación directa	Carta Correo Noticia Artículo de opinión	Rúbricas
VINCULACIÓN CON PLANES, PROGRAMAS Y PROYECTOS DE CENTRO		
Se podría vincular de alguna forma con el PLEI, pues si se colocan en la biblioteca los productos finales en las estructuras simulando un buzón de correos, un ordenador y un periódico, podrían colocarse en la biblioteca. También podría llevarse a cabo un concurso con ellas.		