



Consejería de Educación, Cultura y Deportes



INSTITUTO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA
“TOMÁS DE LA FUENTE JURADO”
EL PROVENCIO

PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA

LENGUA CASTELLANA Y

LITERATURA

CURSO ACADÉMICO 2025/26

Última actualización: 20 de noviembre de 2026

I.E.S.O. Tomás de la Fuente Jurado

C/ Profesor Tierno Galván, s/n

Web: <http://ies-tomasdelafuentejurado.centros.castillalamancha.es/>

E-mail: 16009283.ieso@edu.jccm.es

Telf. 967165808 – Fax 967165809

Programación Didáctica de Lengua Castellana y Literatura 2025/26

1.	Introducción.	4
1.1.	Marco normativo.	4
1.2.	Contextualización.	5
1.3.	Departamento Sociolingüístico del IESO Tomás de la Fuente Jurado.	5
1.4.	Punto de partida de la Programación Didáctica 2024/25.	5
1.4.1.	Propuestas de mejora de la Memoria de Departamento 2022/23.	5
1.4.2.	Resultados de la evaluación inicial.	6
2.	Objetivos.	8
2.1.	Objetivos generales de etapa.	8
3.	Perfil de salida al término de la enseñanza básica: competencias clave y descriptores operativos.	11
4.	Características generales de la materia Lengua Castellana y Literatura.	18
5.	Lengua Castellana y Literatura 1º y 2º ESO.	20
5.1.	Saberes básicos de Lengua Castellana y Literatura 1º y 2º de ESO.	20
5.2.	Temporalización y secuenciación de unidades didácticas en 1º y 2º de ESO.	23
5.3.	Competencias específicas y criterios de evaluación de Lengua Castellana y Literatura 1º y 2º de ESO.	27
5.4.	Relación entre competencias específicas, descriptores operativos, criterios de evaluación y saberes básicos.	35
6.	Lengua Castellana y Literatura 3º y 4º ESO.	39
6.1.	Saberes básicos de Lengua Castellana y Literatura 3º y 4º ESO.	39
6.2.	Temporalización y secuenciación de unidades didácticas en 3º y 4º ESO.	43
6.3.	Competencias específicas y criterios de evaluación de Lengua Castellana y Literatura 3º y 4º ESO.	46
6.4.	Relación entre competencias específicas, descriptores operativos, criterios de evaluación y saberes básicos.	48
7.	Metodología.	52
7.1.	Estrategias y técnicas para el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje.	53
7.2.	Modelos de agrupamientos y espacios.	61
7.3.	Materiales curriculares y recursos didácticos (incluyendo los digitales).	61
7.4.	Espacios virtuales de comunicación y aprendizaje.	63
7.5.	Tareas (situaciones de aprendizaje).	63
8.	Medidas de inclusión educativa.	92
8.1.	Medidas de inclusión educativa a nivel de aula.	92
8.2.	Medidas individualizadas de inclusión educativa.	92
8.3.	Medidas extraordinarias de inclusión educativa.	94
9.	Evaluación.	96
9.1.	Estrategias e instrumentos de evaluación del aprendizaje.	96
9.2.	Criterios de calificación del aprendizaje.	99
9.3.	Estrategias e instrumentos de recuperación.	102
9.3.1.	Recuperación de evaluación suspensa.	102

9.3.2.	Recuperación de materias pendientes de cursos anteriores.	102
9.4.	Evaluación del proceso de enseñanza y de la práctica docente.	103
9.4.1.	Aspectos a evaluar por el Departamento.	103
9.4.2.	Aspectos a evaluar por el docente.	104
9.4.3.	Aspectos a evaluar por el alumnado.	105
10.	Plan de actividades complementarias y extraescolares.	107
10.1.	Actividades complementarias.	107
10.2.	Actividades extraescolares.	108
11.	Anexos.	110
11.1	Anexo I. Plan específico personalizado para alumnos que permanecen un año más en el mismo curso.	110
11.2	Anexo II. Plan de refuerzo para alumnos con la materia pendiente de cursos anteriores:	111
11.3	Anexo III. Plan de refuerzo para alumnos que obtienen calificación negativa en una evaluación	112
11.4	Anexo IV. Planes de Trabajo para alumnos ACNEAES.	113
11.5	Anexo V. Rúbricas exposiciones orales, trabajos investigación y textos de 1º ESO	
114		

Esta Programación Didáctica incluye todos los elementos contemplados en el artículo 8 de la Orden 118/2022, de 14 de junio, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, de regulación de la organización y el funcionamiento de los centros públicos que imparten enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional en la comunidad de Castilla-La Mancha y sigue las orientaciones indicadas en la orden 140/2024, de 28 de agosto, de la Consejería de Educación y Deportes, por la que se dictan instrucciones sobre medidas educativas, organizativas y de gestión para el desarrollo del curso escolar 2024/2025 en la Comunidad autónoma de Castilla La- Mancha.

1. INTRODUCCIÓN.

1.1. MARCO NORMATIVO.

El marco normativo de esta Programación Didáctica se basa en el derecho fundamental a la educación, recogido en el artículo 27 de la Constitución Española de 1978, y se concreta en la normativa indicada en el apartado A de la Programación General Anual (PGA), que se recoge aquí de forma resumida, organizada según la jerarquía que marca el artículo 9.3 de la Constitución Española de 1978:

- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se Modifica la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE) (BOE de 29 de diciembre).
- Real Decreto 732/1995, de 5 mayo, por el que se establecen los derechos y deberes de los alumnos y las normas de convivencia en los centros (BOE de 2 de junio).
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria (BOE de 30 de marzo).
- Ley 7/2010, de 20 de julio, de Educación de Castilla-La Mancha (en adelante LECM) (DOCM de 28 de julio).
- Decreto 3/2008, de 08-01-2008, de la convivencia escolar en Castilla- La Mancha (DOCM de 11 de enero).
- Decreto 85/2018, de 20 de noviembre, por el que se regula la inclusión educativa del alumnado en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha (DOCM de 23 de noviembre).
- Decreto 82/2022, de 12 de julio, por el que se establece la ordenación y el currículo de Educación Secundaria Obligatoria en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha (DOCM de 14 de julio).
- Decreto 92/2022, de 16 de agosto, por el que se regula la organización de la orientación académica, educativa y profesional en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha (DOCM de 24 de agosto).
- Decreto 93/2022, de 16 de agosto, por el que se regula la composición, organización y funcionamiento del consejo escolar de centros educativos públicos de enseñanzas no universitarias de Castilla-La Mancha (DOCM de 24 de agosto).
- Orden 118/2022, de 14 de junio, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, de regulación de la organización y el funcionamiento de los centros públicos que imparten enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional en la comunidad de Castilla-La Mancha (DOCM de 22 de junio).
- Orden 169/2022, de 1 de septiembre, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, por la que se regula la elaboración y ejecución de los planes de lectura de los centros docentes de Castilla-La Mancha (DOCM de 9 de septiembre).
- Orden 178/2022, de 14 de septiembre, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, por la que se regula la elaboración del Plan digital de los centros educativos sostenidos con fondos públicos no universitarios. (DOCM de 22 de septiembre).
- Orden 186/2022, de 27 de septiembre, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, por la que se regula la evaluación en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha (DOCM de 30 de septiembre).
- **La Orden 108/2025, de 24 de julio, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes**, por la que se dictan instrucciones sobre medidas educativas, organizativas y de gestión para el desarrollo del curso escolar 2025/2026 en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha

1.2. CONTEXTUALIZACIÓN.

El desarrollo de esta programación tiene en consideración el Proyecto Educativo de centro, documento programático que define su identidad, recoge los valores, y establece los objetivos y prioridades en coherencia con el contexto socioeconómico y con los principios y objetivos recogidos en la legislación vigente.

El Proyecto Educativo puede consultarse en la web oficial del I.E.S.O. "Tomás de la Fuente Jurado" de El Provencio (Cuenca) <http://ies-tomasdelafuentejurado.centros.castillalamancha.es/>, en el apartado "Nuestro centro" > "Equipo directivo", junto con la Programación General Anual (PGA) y las Normas de Organización, Funcionamiento y Convivencia (NOFC).

1.3. DEPARTAMENTO DE SOCIOLINGÜÍSTICO DEL IESO TOMÁS DE LA FUENTE JURADO.

Profesor/a	Especialidad
María Elena García Carrión	Geografía e Historia
Olvido González Arenas	Geografía e Historia
Cristina Negro Company	Lengua Castellana y Literatura
Alison Olmo Peraile	Lengua Castellana y Literatura
Rosa María Osma Peña	Geografía e Historia

1.4. PUNTO DE PARTIDA DE LA PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA 2025/26.

1.4.1. Propuestas de mejora de la Memoria de Departamento 2024/25.

Las propuestas de mejoras elaboradas a finales del curso académico 2025/2026, se configuran como uno de los principales puntos de partida para el presente curso.

Todos los profesores del departamento coincidimos en la necesidad de mejorar las estrategias para controlar los problemas de convivencia que protagonizan un grupo reducido de alumnado en el centro. Y que de esta forma, afecte lo menos posible al desarrollo de las sesiones del grupo clase en el que suceden. Para ello, se considera esencial una mayor disponibilidad del aula de convivencia haciendo posible su uso inmediato si fuera necesario y siempre de forma excepcional y responsable por parte del profesorado.

Asimismo detectamos la necesidad de crear un aula temporal de adaptación lingüística para tratar una de las principales dificultades del curso escolar 2025/2026. Esta ha sido la matriculación en nuestro centro de varios alumnos/as con total desconocimiento de castellano.

El profesorado de Geografía e Historia propone dotar de apoyos la materia de 1º ESO, si las necesidades del centro así lo permiten. Se considera muy recomendable, debido a la cantidad de horas lectivas de la materia, diversidad del alumnado y al hecho de que los problemas de convivencia se concentren, en gran parte, en este nivel.

En lo referente a cuestiones organizativas del centro se considera necesario el aumento de profesorado de guardia los lunes y viernes, debido a que es en estos días cuando se registran más faltas de asistencia de los docentes, debido a la solicitud de días moscosos. También en relación con cuestiones organizativas, destacamos la necesidad de brindar más información a la comunidad educativa del programa PROA PLUS así como de las funciones y composición del equipo impulsor. Además, se propone que los miembros del equipo puedan cambiar de forma anual si así lo deciden y que se ofrezca la pertenencia al mismo a todo el claustro.

1.4.2. Resultados de la evaluación inicial.

1º ESO A

El grupo de 1º A es un grupo de 21 alumnos con los que respira un ambiente animado y muy activo. Está formado por tantas chicas y tantos chicos. Es un grupo en el que está presente la diversidad en varios sentidos. Por un lado, una parte de este está formado por alumnos del Provencio y por alumnos que vienen de la Alberca. A nivel de actitud, es un grupo que le tiende a hablar y distraerse, pero sin llegar a ser especialmente disruptivos e impedir el desarrollo normal de las sesiones, aunque un alumno es muy disruptivo y condiciona bastante el progreso y aprendizaje del resto. Por otra parte, suelen mostrar interés y trabajar en clase y en casa y son participativos, aunque a veces les cueste concentrarse. En cuanto a la necesidades educativas, hay un alumno que presenta TEA y trabaja de manera diferente al resto, aunque se muestra participativo y un alumno con cierta dificultad en la escritura, a pesar de que no presenta ningún informe oficial.

La actitud del grupo es buena, aunque tienden a hablar; se muestran trabajadores tanto en casa como en el aula a la hora de realizar actividades propuestas por el docente. En general, son participativos, preguntan dudas y muestran interés.

1º ESO B

En el grupo de 1º B son 19 alumnos con los que se respira un ambiente animado y muy activo. En cuanto a la diversidad, está formado por alumnos del Provencio y por alumnos que vienen de la Alberca. Además, hay una alumna con retraso en cuanto al nivel curricular a la que se le hace una adaptación significativa, trabajando con ella con otro material y enfocando la evaluación del mismo modo. Por otro lado, hay un alumno del que se sospecha que tenga dislexia por la gran dificultad que tiene para escribir en español, a pesar de que no disponemos de ningún informe oficial, a él se le ofrece el mismo examen que al resto, pero en un formato en el que puede ver mejor la letra. La actitud del grupo es buena, aunque tienden a hablar; se muestran trabajadores tanto en casa como en el aula a la hora de realizar actividades propuestas por el docente. En general, son participativos, preguntan dudas y muestran interés.

2ºA.

El grupo está formado por 18 alumnos. No hay repetidores en esta clase, pero tres alumnos tienen la materia de Lengua Castellana y Literatura pendiente del curso pasado. Es un grupo muy heterogéneo en el que se distinguen algunos alumnos con un nivel alto entre una mayoría menos trabajadora y, en ocasiones, con actitudes disruptivas que dificultan el desarrollo de las clases. En este grupo encontramos un alumno que se ha incorporado recientemente al centro y presenta desconocimiento del castellano, por lo que recibe tanto dentro como fuera del aula apoyo de PT y AL. Junto a este, otros alumnos reciben apoyo de estas especialistas, además de la profesora de servicios a la comunidad, dentro de su plan de trabajo personalizado al tener necesidades especiales como dislexia, TEL o TDAH. Además, varios alumnos se encuentran en situación de vulnerabilidad socioeducativa.

2ºB.

El grupo está formado por 16 alumnos. No hay repetidores en esta clase, pero tres alumnos tienen la materia de Lengua Castellana y Literatura pendiente del curso pasado, entre los cuales hay una alumna que presenta absentismo. El nivel curricular de la clase es medio, encontrándose alumnos que presentan más autonomía y hábito de trabajo y estudio que otros. Además, dentro del grupo encontramos estudiantes que en ocasiones presentan actitudes disruptivas que dificultan el desarrollo de las clases. En este grupo encontramos un alumno con incorporación tardía al sistema educativo español y que presenta desconocimiento del castellano, por lo que recibe tanto dentro como fuera del aula apoyo de PT y AL. Junto a este, otros alumnos reciben apoyo de estas especialistas y de la PSC dentro de su plan de trabajo personalizado al tener

necesidades especiales como TDAH, haber repetido curso o estar en situación de vulnerabilidad socioeducativa.

3º ESO A

En el grupo de 3º A son 19 alumnos. Está formado por alumnos del Provencio y por alumnos que vienen de la Alberca. En general se muestran participativos, sobre todo en las primeras horas de la mañana. A nivel curricular hay una parte del grupo con un nivel medio-alto, sin embargo hay algunos alumnos con solo un nivel medio, sobre todo en ortografía. Hay tres alumnos absentistas, de los cuales dos de ellos todavía no han venido ningún día a clase. Tienen además la asignatura pendiente.

3º ESO B

El grupo de 3º B está formado por 16 alumnos, donde la mayoría son alumnas. Está formado por alumnos del Provencio y otro grupo por alumnos que vienen de la Alberca. Por lo general es un grupo muy participativo y trabajador. Hay un alumno con TEA que de momento manifiesta mutismo selectivo pero está atento en clase y hace las mismas tareas escritas que el resto de compañeros. La mayoría de alumnas de la clase tiene un nivel curricular medio-alto y una muy buena disposición.

4º A

Es un grupo formado por 14 alumnos con un nivel curricular medio-alto en general. Ninguno de ellos está repitiendo curso ni arrastra la materia pendiente de cursos anteriores. Entre ellos mantienen buena relación y crean un buen ambiente en la clase que favorece el desarrollo de las clases. Dentro de este grupo se encuentra un alumno con TEL que dentro de su plan de trabajo personalizado recibe apoyo dentro y fuera del aula de PT y AL.

4º B

Es un grupo formado por 14 alumnos con un nivel curricular medio y un ritmo de trabajo algo bajo. Ninguno de ellos arrastra la materia pendiente, pero una de las estudiantes está repitiendo curso debido a que presenta desconocimiento de la lengua por lo que recibe apoyo de PT y AL. Junto a esto, cabe destacar que alguno de los estudiantes que compone el grupo se encuentra en situación de vulnerabilidad socioeducativa.

2. OBJETIVOS.

El artículo 34 de la Ley 7/2010, de 20 de julio, de Educación de Castilla-La Mancha, indica que los objetivos del currículo son:

- a) Conseguir el desarrollo integral del alumnado atendiendo a todas las dimensiones de su personalidad, y el reconocimiento y la práctica de los valores cívicos y democráticos reconocidos en la Declaración Universal de Derechos Humanos, la Constitución y el Estatuto de Autonomía.
- b) Facilitar que el alumnado alcance las competencias necesarias para su desarrollo educativo y personal.
- c) Asegurar la continuidad del proceso de enseñanza y aprendizaje entre las distintas etapas educativas.
- d) Promover la implicación del alumnado en su propio aprendizaje.
- e) Garantizar la implicación del profesorado como guía del aprendizaje.

2.1. OBJETIVOS GENERALES DE ETAPA.

El artículo 23 de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, indica los objetivos generales de la etapa, que se concretan y amplían en el desarrollo normativo en el artículo 7 del Real Decreto 217/2022 y en el artículo 7 del Decreto 82/2022.

En el artículo 7 del Decreto 82/2022, los objetivos generales de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria se citan como sigue:

- 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, incluidos los derivados por razón de distintas etnias, 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 expresarse en la lengua castellana con corrección, tanto de forma oral, como escrita, utilizando 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,

aproximándose a un nivel A2 del Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas.

- j) Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia de España, y específicamente de Castilla-La Mancha, así como su patrimonio artístico y cultural. Este conocimiento, valoración y respeto se extenderá también al resto de comunidades autónomas, en un contexto europeo y como parte de un entorno global mundial.
- 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) Conocer los límites del planeta en el que vivimos y los medios a su alcance para procurar que los recursos prevalezcan en el espacio el máximo tiempo posible, abandonando el modelo de economía lineal seguido hasta el momento y adquiriendo hábitos de conducta y conocimientos propios de una economía circular.
- m) Apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación, conociendo y valorando las propias castellano-manchegas, los hitos y su personajes y representantes más destacados.

El objetivo a) contribuye a lograr el desarrollo integral del alumnado en las diferentes dimensiones de su personalidad lo que conecta con el objetivo a) del artículo 34 de la Ley 7/2010 dedicado a definir los objetivos del currículo.

El objetivo g) conecta con el d) del artículo 34 de la Ley 7/2010, pues promueve la implicación del alumno en su propio proceso de aprendizaje.

El objetivo h), en lo que concierne a la lectura, tiene relación directa con las premisas que establece la citada Orden 169/2022, de 1 de septiembre, que en su artículo 5.2.b recoge que: “Es responsabilidad de todo el profesorado la inclusión de los objetivos y contenidos del plan de lectura en sus programaciones de aula para asegurar la mejora de la competencia lectora, el hábito lector y el placer de leer”.

El objetivo de esta materia se orienta tanto a la eficacia comunicativa como a favorecer un uso ético del lenguaje que ponga las palabras al servicio de la convivencia democrática, la resolución dialogada de los conflictos y la construcción de vínculos personales y sociales basados en el respeto y la igualdad de derechos de todas las personas. Bajo esta premisa, su carácter instrumental y su vinculación con el desarrollo global de las competencias clave le otorgan una decisiva contribución a la mayor parte de los objetivos de etapa.

Además de su indudable relación con el objetivo h), relativo a conocer y utilizar de manera apropiada la lengua española y su literatura, dominar el lenguaje significa poseer los instrumentos adecuados para el autoconocimiento, para situarse en relación con las demás personas, para regular la convivencia y para aprender de forma crítica y autónoma, así como para despertar el espíritu crítico frente a las desigualdades y discriminaciones existentes. Por ello, esta materia desarrolla en el alumnado capacidades que contribuyen a alcanzar los objetivos (a), (c), (d) y (g) de la etapa, directamente relacionados con la convivencia democrática, los derechos humanos, el fomento de la igualdad entre mujeres y hombres, el desarrollo de la empatía y de un autoconcepto que le permita construir su iniciativa personal y su capacidad de aprender a aprender.

Asimismo, a través de la observación, percepción e interpretación crítica de textos multimodales se favorece que el alumnado aprecie los valores culturales y estéticos y los entienda como parte de la diversidad patrimonial, contribuyendo con ello al objetivo (j), basado en la valoración y el respeto al patrimonio cultural y artístico. La realización de tareas y proyectos por los que apuesta este currículo en muchos de sus elementos implica la planificación, la toma de decisiones y la asunción de responsabilidades. Además, mediante el trabajo en equipo se potencia la participación activa e inclusiva, el respeto, la cooperación y la solidaridad entre personas y grupos para el desarrollo y mejora del entorno personal y social. Se contribuye con ello a los objetivos (b) y (e), relacionados con los hábitos de estudio y trabajo individual, así como con la alfabetización

informativa. El estudio de la literatura, por último, contribuye al desarrollo de la creatividad y a la apreciación y valoración de la creación artística como medio de disfrute individual y colectivo, favoreciendo su conservación, respeto y divulgación; así como a visibilizar la aportación y el papel desempeñado por las mujeres en el desarrollo del conocimiento humano y del arte. De esta manera se contribuye al objetivo (I), centrado en el aprecio de la creación artística.

3. PERFIL DE SALIDA AL TÉRMINO DE LA ENSEÑANZA BÁSICA: COMPETENCIAS

CLAVE Y DESCRIPTORES OPERATIVOS.

El **Perfil de salida del alumnado al término de la enseñanza básica** es, según el anexo I del Decreto 82/2022, “la herramienta en la que se concretan los principios y los fines del sistema educativo español referidos a dicho periodo.” Según el artículo 11.1 del mismo decreto, “El Perfil de salida del alumnado al término de la enseñanza básica fija las competencias clave que el alumnado debe haber adquirido y desarrollado al finalizar la enseñanza básica.”

Las **competencias clave** son, según el artículo 2.c del Decreto 82/2022, los “desempeños que se consideran imprescindibles para que el alumnado pueda progresar con garantías de éxito en su itinerario formativo, y afrontar los principales retos y desafíos globales y locales. Son la adaptación al sistema educativo español de las competencias clave establecidas en la Recomendación del Consejo de la Unión Europea de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente.”

En dicha Recomendación (publicada en el Diario Oficial de la Unión Europea de 4 de junio de 2018) se definen las competencias clave “como una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes, en las que: a) los **conocimientos** se componen de hechos y cifras, conceptos, ideas y teorías que ya están establecidos y apoyan la comprensión de un área o tema concretos; b) las **capacidades** se definen como la habilidad para realizar procesos y utilizar los conocimientos existentes para obtener resultados; c) las **actitudes** describen la mentalidad y la disposición para actuar o reaccionar ante las ideas, las personas o las situaciones.” Apuntamos que las “capacidades” de la Recomendación de Recomendación de 22 de mayo de 2018 coinciden con las “destrezas” del artículo 2.e del Decreto 82/2022.

Según el anexo I del Decreto 82/2022, “En cuanto a la dimensión aplicada de las competencias clave, se ha definido para cada una de ellas un conjunto de **descriptores operativos** [...]. Los descriptores operativos de las competencias clave constituyen, junto con los objetivos de la etapa, el marco referencial a partir del cual se concretan las competencias específicas de cada área, ámbito o materia. Esta vinculación entre descriptores operativos y competencias específicas propicia que de la evaluación de estas últimas pueda colegirse el grado de adquisición de las competencias clave definidas en el Perfil de salida y, por tanto, la consecución de las competencias y objetivos previstos para la etapa.”

Finalmente, las **competencias específicas** son, según el artículo 2.c del Decreto 82/2022, los “desempeños que el alumnado debe poder desplegar en actividades o en situaciones cuyo abordaje requiere de los saberes básicos de cada materia o ámbito. Las competencias específicas constituyen un elemento de conexión entre, por una parte, el Perfil de salida del alumnado, y por otra, los saberes básicos de las materias o ámbitos y los criterios de evaluación.” Están fijadas y divididas en criterios de evaluación para cada materia en el anexo II de dicho Decreto 82/2022.

Las competencias clave del currículo son, según el artículo 11.1 del Decreto 82/2022:

1. Competencia en comunicación lingüística

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. Implica movilizar, de manera consciente, el conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que permiten comprender, interpretar y valorar críticamente mensajes orales, escritos, signados o multimodales evitando los riesgos de manipulación y desinformación, así como comunicarse eficazmente con otras personas de manera cooperativa, creativa, ética y respetuosa.

La competencia en comunicación lingüística constituye la base para el pensamiento propio y para la construcción del conocimiento en todos los ámbitos del saber. Por ello, su desarrollo está vinculado a la reflexión explícita acerca del funcionamiento de la lengua en los géneros discursivos específicos de cada área de conocimiento, así como a los usos de la oralidad, la escritura o la signación para pensar y para aprender. Por último, hace posible apreciar la dimensión estética del lenguaje y disfrutar de la cultura literaria.

Los descriptores operativos de esta competencia son los siguientes:

CCL1. Se expresa de forma oral, escrita, signada o multimodal con coherencia, corrección y adecuación a los diferentes contextos sociales, y participa en interacciones comunicativas con actitud cooperativa y respetuosa tanto para intercambiar información, crear conocimiento y transmitir opiniones, como para construir vínculos personales.

CCL2. Comprende, interpreta y valora con actitud crítica textos orales, escritos, signados o multimodales de los ámbitos personal, social, educativo y profesional para participar en diferentes contextos de manera activa e informada y para construir conocimiento.

CCL3. Localiza, selecciona y contrasta de manera progresivamente autónoma información procedente de diferentes fuentes, evaluando su fiabilidad y pertinencia en función de los objetivos de lectura y evitando los riesgos de manipulación y desinformación, 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 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 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.

2. Competencia plurilingüe

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. Integra, asimismo, dimensiones históricas e interculturales orientadas a conocer, valorar y respetar la diversidad lingüística y cultural de la sociedad con el objetivo de fomentar la convivencia democrática.

Los descriptores operativos de esta competencia son los siguientes:

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, realiza transferencias entre distintas lenguas como estrategia para comunicarse y ampliar su repertorio lingüístico individual.

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.

3. Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería

La competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería (competencia STEM por sus siglas en inglés) 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.

La competencia matemática permite desarrollar y aplicar la perspectiva y el razonamiento matemáticos con el fin de resolver diversos problemas en diferentes contextos.

La competencia en ciencia conlleva la comprensión y explicación del entorno natural y social, utilizando

un conjunto de conocimientos y metodologías, incluidas la observación y la experimentación, con el fin de plantear preguntas y extraer conclusiones basadas en pruebas para poder interpretar y transformar el mundo natural y el contexto social.

La competencia en tecnología e ingeniería comprende la aplicación de los conocimientos y metodologías propios de las ciencias para transformar nuestra sociedad de acuerdo con las necesidades o deseos de las personas en un marco de seguridad, responsabilidad y sostenibilidad.

Los descriptores operativos de esta competencia son los siguientes:

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 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. 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 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. 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.

4. Competencia digital

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.

Los descriptores operativos de esta competencia son los siguientes:

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. 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 adecuada en función de la tarea y de sus necesidades de aprendizaje permanente.

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. 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. 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.

5. Competencia personal, social y de aprender a aprender

La competencia personal, social y de aprender a aprender implica la capacidad de reflexionar sobre uno mismo para autoconocerse, aceptarse y promover un crecimiento personal constante; gestionar el tiempo y la información eficazmente; colaborar con otros 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.

Los descriptores operativos de esta competencia son los siguientes:

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. 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. 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. Realiza autoevaluaciones sobre su proceso de aprendizaje, buscando fuentes fiables para validar, sustentar y contrastar la información y para obtener conclusiones relevantes.

CPSAA5. Planea objetivos a medio plazo y desarrolla procesos metacognitivos de retroalimentación para aprender de sus errores en el proceso de construcción del conocimiento.

6. Competencia ciudadana

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.

Los descriptores operativos de esta competencia son los siguientes:

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. 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. 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 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.

7. Competencia emprendedora

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.

Los descriptores operativos de esta competencia son los siguientes:

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.

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.

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.

8. Competencia en conciencia y expresión culturales”

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.

Los descriptores operativos de esta competencia son los siguientes:

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. 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 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. 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.

La propuesta curricular de esta materia tiene un marcado carácter competencial y se ha desarrollado conforme a los descriptores operativos establecidos en el Perfil de salida del alumnado al término de la enseñanza básica, que identifican el grado de desarrollo y adquisición de las competencias clave para todo el alumnado que finaliza la Educación Secundaria Obligatoria.

Los aprendizajes de esta materia contribuyen directamente a la adquisición de la Competencia en comunicación lingüística (CCL), ya que su enfoque está centrado en la función comunicativa que desarrollará el alumnado en todas y cada una de las actividades que realice en el aula y que aplicará en las diferentes situaciones de su vida diaria. El lenguaje verbal es el instrumento a través del cual el alumnado accede a los aprendizajes y a los conocimientos en todos los ámbitos del saber, expresa sus propias emociones o sentimientos y construye la interpretación y la producción de textos de todo tipo, incluidos los literarios. La organización de las competencias específicas permite abordar de manera consciente y progresivamente autónoma diferentes destrezas y actitudes relacionadas con la comprensión y la expresión tanto oral como escrita, signada y multimodal, la alfabetización informacional, la educación literaria, la reflexión explícita acerca del funcionamiento de la lengua y el uso ético de la comunicación, aspectos todos ellos que configuran los descriptores operativos de la CCL en el Perfil de salida, y que permitirán lograr que el alumnado produzca y reciba mensajes con distintas finalidades comunicativas y en distintos formatos, expresándolos eficazmente en diferentes contextos de su entorno personal, social, educativo y profesional.

El aprendizaje de otras lenguas y el desarrollo de la Competencia plurilingüe (CP), favorece la capacidad de entender, respetar y valorar otras culturas. También mejora considerablemente la comprensión de la propia lengua, puesto que contribuye a consolidar la reflexión interlingüística, y la enriquece integrando dimensiones históricas, lingüísticas y culturales. La competencia plurilingüe se fusiona y complementa perfectamente con la Competencia en comunicación lingüística, de manera que la una no se entiende sin la otra, ya que el desarrollo del ser humano ha estado marcado, a lo largo de la historia, tanto por las interacciones con los miembros de su propia comunidad como con los de otros pueblos. La visión holística e histórica de esas interacciones enriquece la materia afianzando su objeto de estudio desde el reconocimiento, valoración y respeto de la diversidad lingüística del aula y del entorno, y fomentando la curiosidad por el acervo que hay detrás de cada lengua y de cada forma de habla.

En lo que concierne a la Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería (STEM), la materia de Lengua Castellana y Literatura proporciona al alumnado las habilidades comunicativas necesarias para interpretar y comprender los fenómenos de su entorno, así como los elementos más relevantes de los métodos y resultados científicos, matemáticos y tecnológicos, y explicarlos con rigor, utilizando la terminología adecuada. Asimismo, las destrezas comunicativas asociadas a la alfabetización informacional, ayudarán al alumnado a afianzar el planteamiento de hipótesis propio del método científico, desarrollando situaciones de aprendizaje en las que se planteen preguntas o retos, se aborden búsquedas y comprobaciones para confirmarlos o refutarlos, y se emitan conclusiones razonadas al respecto.

El tratamiento de la información y su transformación en conocimiento es, además, uno de los pilares de la materia que contribuye a la Competencia digital (CD). Así, a través de las tecnologías de la información y los medios digitales, se promueve que el alumnado afiance destrezas relacionadas con la búsqueda de información, su procesamiento y el uso seguro, saludable y sostenible de los instrumentos de comunicación,

desde una perspectiva crítica y responsable, aplicando conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para consolidar una alfabetización digital. De la misma manera, se pretende continuar estimulando al alumnado en el uso de tecnologías digitales para sus creaciones en distintos formatos (texto, tabla, imagen, audio, vídeo, infografía...) y en el de herramientas digitales que le permitan optimizar el procesamiento de la información a la hora de seleccionar, organizar, elaborar y expresar conocimientos.

La comunicación es fundamental para autogestionar el aprendizaje y articular estrategias de metacognición, así como para el autoconocimiento y el autoconcepto, necesarios para una interacción social eficiente. Por ello, esta materia incide de manera inequívoca en el desarrollo de la Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA). Ofrecer al alumnado oportunidades para practicar las destrezas del lenguaje, equivocarse en el proceso y reflexionar sobre los errores propios y de sus iguales, le ayudará a integrarlos como una oportunidad de aprendizaje. Por otra parte, la lengua como motor del pensamiento ayuda a estructurar la realidad en todos los ámbitos. En este sentido, garantiza la posibilidad de colaboración con otras personas, a través de intercambios comunicativos que respeten y validen las emociones propias y ajenas

El acto comunicativo debe ajustarse al conjunto de normas y valores propios de una cultura democrática para el ejercicio de una ciudadanía activa, responsable, respetuosa y comprometida con los derechos humanos y los Objetivos de Desarrollo Sostenible planteados en la Agenda 2030. La ética de la comunicación se configura así como competencia específica transversal del currículo de Lengua Castellana y Literatura, incidiendo de manera clara en el fomento de la Competencia ciudadana (CC) del alumnado, lo que conlleva la alfabetización cívica y la adopción consciente de valores propios de una cultura democrática.

A medida que el alumnado avanza en la etapa, el tratamiento de la Competencia emprendedora (CE), se conjuga con la capacidad de crear y replantear ideas creativas y compartirlas de forma respetuosa usando el lenguaje como vehículo de expresión, comunicación y reflexión. Por otra parte, la capacidad de asumir retos, organizar, planificar o gestionar proyectos sostenibles requieren de un proceso de reflexión que forma parte de la acción comunicativa que incluye la capacidad de comprender y de tomar decisiones gracias al conocimiento compartido. Además, la adquisición de esta competencia potencia el papel del alumnado como agente social, a través del desarrollo de habilidades como la capacidad de colaborar y negociar con otras personas, de forma asertiva y empática.

La materia de Lengua Castellana y Literatura contribuye, por último, al desarrollo y adquisición de la Competencia en conciencia y expresión culturales (CCEC), porque promueve que el alumnado genere y comparta de manera razonada las ideas propias a través de la lectura, la escucha activa, la interpretación argumentada y el análisis y comentario crítico de textos, obras o fragmentos literarios en un objetivo de aprendizaje en torno a la educación literaria que persigue, por un lado, afianzar los hábitos lectores, y, por otro, garantizar el desarrollo de las habilidades de interpretación textual y de apropiación de un patrimonio literario que conduce de manera inequívoca a otros muchos aspectos y manifestaciones de la cultura y del arte. Ambos polos de interés —lectura autónoma y lectura guiada— reclaman diferentes estrategias que llevar a cabo, pero ven trascender sus beneficios e implicaciones no solo entre ellas, sino hacia la creación de una verdadera conciencia creativa en torno a la cultura.

4. CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LA MATERIA LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA.

El eje del currículo de Lengua Castellana y Literatura lo constituyen las competencias específicas relacionadas con la interacción oral y escrita adecuada en los distintos ámbitos y contextos y en función de diferentes propósitos comunicativos, así como con el fomento del hábito lector, la interpretación de textos literarios y la apropiación del patrimonio cultural. La reflexión explícita sobre el funcionamiento de la lengua brinda las herramientas y el metalenguaje necesarios para desarrollar la conciencia lingüística y mejorar los procesos de expresión, comprensión y recepción crítica.

El objetivo de la materia de Lengua Castellana y Literatura se orienta tanto a la eficacia comunicativa como a favorecer un uso ético del lenguaje que ponga las palabras al servicio de la convivencia democrática, la resolución dialogada de los conflictos y la construcción de vínculos personales y sociales basados en el respeto y la igualdad de derechos de todas las personas. De esta manera, la materia contribuye al desarrollo de las competencias recogidas en el Perfil de salida del alumnado al término de la enseñanza básica.

Las competencias específicas de Lengua Castellana y Literatura en la Educación Secundaria Obligatoria suponen una progresión con respecto a las adquiridas en la Educación Primaria, de las que habrá que partir en esta nueva etapa, para evolucionar desde un acompañamiento guiado a uno progresivamente autónomo. Esta progresión supone, además, una mayor diversidad y complejidad de las prácticas discursivas. Ahora, la atención se centra en el uso de la lengua en los ámbitos educativo y social, se subraya el papel de las convenciones literarias y del contexto histórico en la comprensión de los textos literarios y se da un papel más relevante a la reflexión sobre el funcionamiento de la lengua y sus usos.

La primera de las competencias específicas de la materia se orienta al reconocimiento de la diversidad lingüística y dialectal del entorno, de España y del mundo con el propósito de favorecer actitudes de aprecio a dicha diversidad, combatir prejuicios y estereotipos lingüísticos y estimular la reflexión interlingüística. Un segundo grupo de competencias se refiere a la producción, comprensión e interacción oral y escrita, incorporando las formas de comunicación mediadas por la tecnología y atendiendo a los diferentes ámbitos de comunicación: personal, educativo, social y profesional. Así, las competencias específicas segunda y tercera se relacionan con la comunicación oral; la cuarta, con la comprensión lectora; y la quinta, con la expresión escrita. El aprendizaje de la lectura debe vincularse no solo a textos literarios, sino a todo tipo de textos, con diferentes propósitos de lectura. Por otra parte, saber leer hoy implica también navegar y buscar en la red, seleccionar la información fiable, elaborarla e integrarla en esquemas propios, etc. En respuesta a ello, la sexta competencia específica pone el foco en la alfabetización mediática e informacional, mientras que la séptima y la octava se reservan para la lectura literaria, tanto autónoma como guiada en el aula. La competencia específica novena atiende a la reflexión sobre la lengua y sus usos, mientras que la décima, relativa a la ética de la comunicación, es transversal a todas ellas.

Para cada competencia específica se formulan criterios de evaluación que establecen el nivel de desempeño esperado en su adquisición. Dichos criterios tienen un claro enfoque competencial y atienden tanto a los procesos como a los productos, lo que reclama el uso de herramientas e instrumentos de evaluación variados con capacidad diagnóstica y de mejora. Se espera que el alumnado movilice los saberes básicos en situaciones comunicativas reales propias de los diferentes ámbitos. De ahí la importancia de vertebrar la programación de aula en torno a un conjunto de situaciones de aprendizaje contextualizadas, significativas y relevantes, atendiendo a su gradación y complementariedad, para que al término de cada curso se hayan trabajado de manera proporcionada todos los saberes básicos incluidos en el currículo.

Estos saberes básicos se organizan en cuatro bloques. El primero, «Las lenguas y sus hablantes», se corresponde de manera directa con la primera competencia específica. El segundo bloque, «Comunicación», integra los saberes implicados en la comunicación oral y escrita y la alfabetización mediática e informacional, vertebrados en torno a la realización de tareas de producción, recepción y análisis crítico de textos. El tercer bloque, «Educación literaria», recoge los saberes y experiencias necesarios para consolidar el hábito lector, conformar la propia identidad lectora, desarrollar habilidades de interpretación de textos literarios y conocer las

obras relevantes de la literatura española y universal, estimulando a la vez la escritura creativa con intención literaria. El cuarto bloque, «Reflexión sobre la lengua», propone la construcción guiada de conclusiones sobre el sistema lingüístico a partir de la formulación de hipótesis, búsqueda de contraejemplos, establecimiento de generalizaciones y contraste entre lenguas, usando para ello el metalenguaje específico. La mirada a la lengua como sistema no ha de ser, por tanto, un conocimiento dado sino un saber que los estudiantes van construyendo a lo largo de la etapa a partir de preguntas o problemas que hacen emerger la reflexión sobre el funcionamiento de la lengua y sus usos.

Dado el enfoque inequívocamente global y competencial de la educación lingüística, la gradación entre cursos no se establece tanto mediante la distribución diferenciada de saberes, sino en función de la mayor o menor complejidad de los textos, de las habilidades de producción o interpretación requeridas, del metalenguaje necesario para la reflexión sobre los usos, o del grado de autonomía conferido a los estudiantes.

Aunque en cada caso sean necesarias una atención y una intervención específicas, la oralidad y la escritura rara vez se presentan por separado: leemos para preparar una intervención oral, conversamos y debatimos tras la lectura de un texto, etc. Además, manejamos textos, que combinan la palabra hablada o escrita con otros códigos en mensajes multimodales, imprescindibles en la alfabetización del siglo XXI. Por otra parte, leer y escribir son actividades sociales con una dimensión dialógica a la que la escuela no puede dar la espalda. Por tanto, las situaciones de aprendizaje de la materia de Lengua Castellana y Literatura deben entrenar al alumnado en el uso de estrategias que le permitirán responder a los retos de la sociedad actual, que demanda personas cultas, críticas y bien informadas; capaces de hacer un uso eficaz y ético de las palabras; respetuosas hacia las diferencias; competentes para ejercer una ciudadanía digital activa; con capacidad para informarse y transformar la información en conocimiento y para aprender por sí mismas, colaborar y trabajar en equipo; creativas y con iniciativa emprendedora; y comprometidas con el desarrollo sostenible y la salvaguarda del patrimonio artístico y cultural, la defensa de los derechos humanos, así como la convivencia igualitaria, inclusiva, pacífica y democrática.

El trabajo interdisciplinar es imprescindible para que el alumnado se apropie de los géneros discursivos específicos de cada disciplina. Por ello, todas las materias deben contribuir a la mejora en los procesos de producción y recepción oral, escrita y multimodal, así como a cuanto tiene que ver con la alfabetización mediática e informacional. En este sentido, la biblioteca escolar es una pieza clave como espacio cultural, de indagación y de aprendizaje, así como centro neurálgico de recursos, formación y coordinación.

Por último, la diversidad lingüística de la mayor parte de los contextos escolares y la innegable necesidad de una educación plurilingüe para todo el alumnado invitan al tratamiento integrado de las lenguas como un cauce excelente para estimular la reflexión interlingüística y aproximarse a los usos sociales reales, en los que a menudo se han de manejar simultáneamente dos o más lenguas.

5. LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA 1º Y 2º ESO.

5.1. SABERES BÁSICOS DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA 1º Y 2º DE ESO.

Los saberes básicos de la materia Lengua Castellana y Literatura se entienden como el conjunto de herramientas imprescindibles movilizadas por el alumnado en las actuaciones y situaciones que hacen posible el desarrollo de cada una de las competencias específicas propias de la materia. Asimismo, le proporcionarán instrumentos para desplegar progresivamente las competencias clave del Bachillerato y, consecuentemente, incrementar sus habilidades a lo largo de esta etapa para enfrentarse a los retos del siglo XXI.

La presentación de estos saberes básicos parte de la propuesta de las enseñanzas mínimas y responde a criterios de selección, distribución y gradación. En primer lugar, la selección de los saberes básicos asociados a los distintos bloques de la materia está ineludiblemente ligada a la necesidad del empleo de herramientas funcionalmente variadas en el desarrollo, antes citado, de las competencias clave y específicas.

En segundo lugar, su distribución en varios bloques de contenido («Las lenguas y sus hablantes», «Comunicación», «Literatura» y «Reflexión sobre la lengua») refleja la naturaleza, al tiempo heterogénea y comprensiva de la materia. Los saberes incluidos en «Las lenguas y sus hablantes» (bloque A), muy particularmente ligados a la primera competencia específica, proporcionarán al alumnado los útiles necesarios para enriquecerse culturalmente en un contexto idiomático diverso y fortalecer sus estrategias de reflexión interlingüística. Entre los saberes que conforman «Comunicación» (bloque B) se combinan aquellos de naturaleza conceptual y procedimental que, vinculados esencialmente a las competencias segunda, tercera, cuarta y quinta, servirán como instrumentos para perfeccionar las estrategias comprensivas y expresivas del alumnado, entendidas como uno de los ejes de su formación en la etapa de Bachillerato y que también se verán potenciadas competencialmente en el resto de las materias. «Educación literaria» (bloque C) recoge saberes conectados tanto con la cultura literaria nacional y universal como con el disfrute individual y colectivo de la experiencia lectora, de modo que su ampliación concederá al alumnado las herramientas que hagan posible la consolidación de habilidades relacionadas en particular con las competencias específicas séptima y octava. Por su parte, los saberes incluidos en «Reflexión sobre la lengua» (bloque D) están estrechamente unidos a la novena competencia específica, por cuanto permitirán al alumnado profundizar en su conocimiento e interpretación de los elementos y mecanismos del castellano, en un ejercicio constante de reflexión metalingüística, transversalmente asociado al resto de las competencias específicas y engastado en el conjunto de saberes que integran el currículo de la materia Lengua Castellana y Literatura.

En último término, la asignación de saberes a cada uno de los jalones del nivel educativo, se basa en tres principios fundamentales, que fomentan su integración continua y escalonada en el proceso de aprendizaje. Por una parte, un conjunto de saberes, seleccionado de entre todos los bloques de la materia, estarán presentes en los dos niveles de Bachillerato debido a su carácter actitudinal, que los convierte en indispensables para la formación integral del alumnado y que se incorporan interdisciplinariamente al currículo de otras materias. Complementariamente, ciertos saberes con una marcada naturaleza procedimental se incluirán en ambos niveles de desarrollo competencial, aunque su presentación expresará la gradación vinculada al desarrollo madurativo del alumnado. Asimismo, los saberes expresados de forma compleja, que pueden ser divididos en elementos singulares, han sido disgregados para distribuirlos progresivamente en los dos jalones, evitando redundancias innecesarias y contemplando que la adquisición de ciertos saberes conceptuales, ligados a todos los bloques de la materia, se desarrollará adecuadamente si el alumnado ha estado en contacto, durante el nivel previo de esta etapa o a lo largo de los niveles de ESO, con los conceptos básicos que permitirán la profundización necesaria en el segundo curso de la etapa de Bachillerato.

Los saberes básicos para la materia de Lengua Castellana y Literatura en 1º y 2º de ESO son los siguientes:

- A. Las lenguas y sus hablantes.
 - Observación de la propia biografía lingüística y de la diversidad lingüística del centro. Las familias lingüísticas y las lenguas del mundo.
 - Las lenguas de España: origen, distribución geográfica y nociones básicas. Diferencias entre

plurilingüismo y diversidad dialectal. Aproximación a las lenguas de signos.

- Comparación de rasgos de las principales variedades dialectales del español, con especial atención a las de Castilla- La Mancha.
- Iniciación a la reflexión interlingüística.
- Estrategias de identificación de prejuicios y estereotipos lingüísticos y exploración de formas de evitarlos.

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:

1. Contexto.

- Componentes del hecho comunicativo: grado de formalidad de la situación y carácter público o privado; distancia social entre los interlocutores; propósitos comunicativos e interpretación de intenciones; canal de comunicación y elementos no verbales de la comunicación.

2. Géneros discursivos.

- Secuencias textuales básicas, con especial atención a las narrativas, descriptivas, dialogadas, argumentativas y expositivas.
- Propiedades textuales: coherencia, cohesión y adecuación.
- Géneros discursivos propios del ámbito personal: la conversación.
- Géneros discursivos propios del ámbito educativo.
- Géneros discursivos propios del ámbito social. Redes sociales y medios de comunicación. Etiqueta digital. Riesgos de desinformación, manipulación y vulneración de la privacidad en la red. Análisis de la imagen y elementos paratextuales de los textos icónico- verbales y multimodales.

3. Procesos.

- Interacción oral y escrita de carácter informal: tomar y dejar la palabra. 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, selección y retención de la información relevante. Detección de usos discriminatorios del lenguaje verbal y no verbal.
- Producción oral formal: planificación y búsqueda de información, textualización y revisión. Adecuación a la audiencia y al tiempo de exposición. Elementos no verbales. Rasgos discursivos y lingüísticos de la oralidad formal.
- Comprensión lectora: sentido global del texto y relación entre sus partes. La intención del emisor. Detección de usos discriminatorios del lenguaje verbal e icónico.
- Producción escrita: planificación, textualización, revisión y edición en diferentes soportes. Usos de la escritura para la organización del pensamiento: toma de notas, esquemas, mapas conceptuales, definiciones, resúmenes, etc.
- Alfabetización mediática e informacional: búsqueda y selección de la información con criterios de fiabilidad, calidad y pertinencia; análisis, valoración, reorganización y síntesis de la información en esquemas propios y transformación en conocimiento; comunicación y difusión creativa y respetuosa con la propiedad intelectual. Utilización de plataformas virtuales para la realización de proyectos escolares.

4. Reconocimiento y uso discursivo de los elementos lingüísticos.

- Recursos lingüísticos para mostrar la implicación del emisor en los textos: formas de deixis (personal,

temporal y espacial) y procedimientos de modalización.

- Recursos lingüísticos para adecuar el registro a la situación de comunicación.
- Mecanismos de cohesión. Conectores textuales temporales, explicativos, de orden y de contraste. Mecanismos de referencia interna gramaticales (sustituciones pronominales y adverbiales) y léxicos (repeticiones, sinónimos, hiperónimos y elipsis).
- Uso coherente de las formas verbales en los textos. Los tiempos del pretérito en la narración. Correlación temporal en el discurso relatado.
- 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 básicos de puntuación como mecanismo organizador del texto escrito. Su relación con el significado.

C. Educación literaria.

1. Lectura autónoma.

Implicación en la lectura de obras de forma progresivamente autónoma a partir de una preselección de textos variados, y reflexión sobre los textos leídos y sobre la práctica de lectura, atendiendo a los siguientes saberes:

- Criterios y estrategias para la selección de obras variadas de manera orientada, a partir de la exploración guiada de la biblioteca escolar y pública disponible.
- Toma de conciencia progresiva de los propios gustos e identidad lectora.
- Participación activa en actos culturales vinculados con el circuito literario y lector.
- Expresión de la experiencia lectora, con apoyo de ejemplos y utilizando progresivamente un metalenguaje específico. Apropiación de los textos leídos a través de distintas formas de recreación.
- Movilización de la experiencia personal y lectora como forma de establecer vínculos entre la obra leída y aspectos de la actualidad, así como con otros textos y manifestaciones artísticas y culturales.
- Estrategias para la recomendación de las lecturas, en soportes variados o bien oralmente entre iguales.

2. Lectura guiada.

Lectura de obras y fragmentos relevantes de la literatura juvenil contemporánea y del patrimonio literario universal, inscritas en itinerarios temáticos o de género que atraviesan épocas, contextos culturales y movimientos artísticos, atendiendo a los siguientes saberes:

- Estrategias para la construcción compartida de la interpretación de las obras a través de conversaciones literarias,

con la incorporación progresiva de metalenguaje específico.

- Relación entre los elementos constitutivos del género literario y la construcción del sentido de la obra. Análisis básico del valor de los recursos expresivos y de sus efectos en la recepción.
- Relación y comparación de los textos leídos con otros textos, con otras manifestaciones artísticas y culturales y con las nuevas formas de ficción en función de temas, tópicos, estructuras y lenguajes.
- Expresión pautada, a través de procesos y soportes diversificados, de la interpretación y valoración personal de obras y fragmentos literarios.
- Acercamiento al patrimonio literario de Castilla-La Mancha, a través de las obras de autoras y autores más significativos de las distintas épocas y contextos culturales.

- Lectura con perspectiva de género.
- Lectura expresiva, dramatización y recitación de los textos atendiendo a los procesos de comprensión, apropiación y oralización implicados.
- Creación de textos a partir de la apropiación de las convenciones del lenguaje literario y en referencia a modelos dados (imitación, transformación, continuación, etc.).

D. Reflexión sobre la lengua

Elaboración de conclusiones propias sobre el funcionamiento del sistema lingüístico con un lenguaje específico a partir de la observación, comparación y clasificación de unidades comunicativas y del contraste entre lenguas en torno a los siguientes saberes:

- Diferencias relevantes e intersecciones entre lengua oral y lengua escrita atendiendo a aspectos sintácticos, léxicos y pragmáticos.
- Aproximación a la lengua como sistema y a 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), y conocimiento de los procedimientos léxicos (afijos) y sintácticos para el cambio de categoría.
- Conocimiento 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 transformación de enunciados de acuerdo con estos esquemas y uso de la terminología sintáctica necesaria. Orden de las palabras y concordancia.
- Procedimientos de adquisición y formación de palabras. Reflexión sobre los cambios en su significado, las relaciones semánticas entre palabras y sus valores denotativos y connotativos en función del contexto y el propósito comunicativo.
- Estrategias de uso progresivamente autónomo de diccionarios y manuales de gramática para obtener información gramatical básica.

5.2. TEMPORALIZACIÓN Y SECUENCIACIÓN DE UNIDADES DIDÁCTICAS EN 1º Y 2º DE ESO.

Los saberes básicos anteriormente enunciados comprenden los conocimientos, destrezas y actitudes que se espera que los alumnos sean capaces de adquirir, siendo nuestra tarea seleccionar, organizar y secuenciar dichos saberes básicos en unidades didácticas.

La amplitud con la que están redactados los saberes básicos hace que la mayoría aparezcan en casi todas las unidades, más aún cuando si se tiene en cuenta que las metodologías empleadas tienden a mezclar saberes de los cuatro bloques. Por ejemplo, el bloque de saberes Comunicación y Reflexión sobre la lengua está en todas las unidades.

Es preciso aclarar previamente que a la hora de secuenciar los contenidos y organizarlos en unidades didácticas se ha tenido una intención siempre aproximada, previa y meramente orientativa y con un planteamiento que pretende ser más un punto de partida para el profesor que una prescripción. Desde el departamento se establecen las pautas organizativas que se contemplan a continuación, pero deben entenderse desde un punto de vista flexible y que debe ir adaptándose a todas las contingencias que vayan surgiendo en la práctica docente con el desarrollo del curso.

En las programaciones de aula cada profesor del departamento deberá adaptar las secuenciaciones a su realidad, que contempla aspectos tan variados como las diferencias de calendario (distribución de los días

festivos), nivel competencial de partida del alumnado, así como su motivación y desarrollo durante el curso, sus intereses o aptitudes, etc.

Por ello, en la secuenciación que sigue, se parte de la distribución que presenta el libro de texto que se va a utilizar, pero queda a consideración del profesor reorganizar los saberes a lo largo del curso, hecho que quedará reflejado en su programación didáctica. Sin embargo, no se espera terminar el libro de texto y ver todos los contenidos que se indican, ya que es materialmente imposible desarrollar tan extenso temario, teniendo en cuenta que se deben dedicar sesiones a repases, presentación de trabajos y exposiciones, debates, etc. Además, también se deja abierta la posibilidad de incorporar o reorganizar contenidos a lo largo del curso atendiendo al surgimiento de temas de interés para el alumnado que permitan desarrollar situaciones de aprendizaje más motivadoras. Creemos que el carácter competencial de la evaluación es coherente con estos planteamientos.

La distribución de los saberes básicos en unidades y las sesiones aproximadas dedicadas a cada una de ellas en los dos primeros cursos de la ESO se muestran en las siguientes tablas:

	SABERES BÁSICOS	SESIONES
B L O Q U E I	-La comunicación. Las funciones del lenguaje. El texto. La cohesión textual. Géneros discursivos y modalidades textuales. Textos monomodales y multimodales. -Las palabras: estructura y significado. Familia léxica. Morfemas. Polisemia y homonimia. Sinonimia y antonimia. Campo semántico. -El alfabeto	9-12
	-La narración. La narración literaria y el narrador. Los personajes, el tiempo y el espacio. -El sustantivo. Concepto. Género. Número. Clases. -Las mayúsculas.	9-12
	-La descripción. El diálogo. La exposición. -El adjetivo. Concepto. Género y número. Grado. Clases. -La sílaba.	9-12
	-Textos de los medios de comunicación: la prensa. El periódico y su estructura. La noticia. Las redes sociales. Las instrucciones y normas. La carta y el correo electrónico. -Los determinantes. Concepto. Demostrativos y posesivos. Numerales y cuantificadores. -Reglas generales de acentuación. La tilde diacrítica.	9-12
B L O Q U E II	-Concepto de texto literario. La literatura y las artes. Recursos estilísticos. -Los pronombres. Concepto. Personales y demostrativos. Indefinidos, exclamativos e interrogativos. -Uso de las letras c, qu, k, z.	9-12
	-Los géneros literarios: narrativa, teatro, lírica. -El verbo. Concepto. Número y persona. Formas no personales. Formas simples y compuestas. -Uso de la h.	9-12
	-Mitología: concepto. Los mitos griegos. Los mitos hebreos. -La conjugación verbal. Indicativo, subjuntivo e imperativo. Los verbos irregulares. -Uso de la b y la v.	9-12
	-La épica y las leyendas. Concepto de poema épico. El héroe. La leyenda. -El adverbio: concepto y clases. La preposición y la conjunción. -Uso de la g y la j.	9-12
	-La lírica: métrica. La rima. La estrofa. -Los sintagmas. Concepto. El SN. El SAdj y el SAdv.	9-12

B L O Q U E II I	-Uso de la y y la ll.	
	-Lírica popular y lírica culta. El romance. El soneto. -La oración simple: sujeto y predicado. Los complementos del verbo. -Uso de la x.	9-12
	-Texto dramático. Diálogo y monólogo. La representación. -El lenguaje y las lenguas. Lenguas de España. -El punto y la coma.	9-12
	-Los subgéneros dramáticos: tragedia, comedia, otros subgéneros. -Las variedades lingüísticas: dialectos, registros, etc. Fórmulas de tratamiento. -Puntuación de diálogos. Signos de interrogación y exclamación.	9-12

2º ESO		
	SABERES BÁSICOS	SESIONES
B L O Q U E II I	-Componentes del hecho comunicativo. La comunicación verbal. Las funciones del lenguaje. Concepto de texto. Cohesión textual. Marcadores. -Los elementos constitutivos de la palabra: morfema, clases, procedimientos de formación de palabras. -Reglas generales de acentuación.	9-12
	-Modalidades textuales: narración, descripción y diálogo. -Las clases de palabras: sustantivo, adjetivo, determinantes, pronombres. -Los monosílabos y la tilde diacrítica.	9-12
	-Modalidades textuales II: exposición, argumentación, normas e instrucciones. -El verbo, la conjugación, la voz pasiva. -Acentuación de diptongos, hiatos y triptongos.	9-12
	-Prensa y periódico digital. La noticia. La crónica y el reportaje. Las redes sociales y la etiqueta digital. La publicidad. -Los adverbios. Preposiciones y conjunciones. Interjecciones. -Uso de la b.	9-12
	-Los textos literarios. Concepto. Funciones de la literatura. Géneros literarios. -Los sintagmas. Concepto. El SN y el SP. El Sadj. El SAdv. -Uso de la v.	9-12
B L O Q U E II	-El lenguaje literario. Recursos. -Enunciado y oración. El sujeto. El predicado: núcleo y complementos. -Uso de la g.	9-12
	-La narración literaria. El cuento. La novela. -El CD. El CI. El CRV. -Uso de la j.	9-12
	-Los subgéneros de la novela. Policiaca, histórica, de aprendizaje, de caballerías, de terror, de ciencia ficción, de aventuras. -El ATB. El CPvo. El CC. El CAgt. -Uso de la h.	9-12
	-Métrica. Cómputo silábico. Rima. Estrofas: romance y soneto. -Clases de oraciones. Modalidades oracionales.	9-12

B L O Q U E III	-Uso de la x.	
	-La lírica y sus temas. El amor. Otros temas. Comentario de textos líricos. -El significado. Denotación y connotación. Fenómenos semánticos. Campo semántico y campo asociativo. -Uso de la y y la ll.	9-12
	-Texto dramático. La representación. El lugar de la representación. -Las lenguas del mundo. La realidad plurilingüe de España. Las lenguas de signos. -El punto, la coma, los puntos suspensivos.	9-12
	-Subgéneros dramáticos: tragedia, comedia. Otros subgéneros dramáticos. -Las variedades geográficas o dialectos. Los registros lingüísticos. Oralidad y escritura. -Los signos de puntuación en el diálogo.	9-12

5.3. COMPETENCIAS ESPECÍFICAS Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA 1º Y 2º DE ESO.

Las competencias específicas son, según el artículo 2.c del Decreto 82/2022, los “desempeños que el alumnado debe poder desplegar en actividades o en situaciones cuyo abordaje requiere de los saberes básicos de cada materia o ámbito. Las competencias específicas constituyen un elemento de conexión entre, por una parte, el Perfil de salida del alumnado, y por otra, los saberes básicos de las materias o ámbitos y los criterios de evaluación.” Están fijadas en el anexo II de dicho Decreto 82/2022.

A continuación, recogemos las competencias específicas de la materia de Lengua Castellana y Literatura en 1º y 2º de ESO, una aclaración sobre su relación con otras competencias específicas de la propia materia y de otras, la relación con los descriptores operativos del Perfil de salida y con los criterios de evaluación correspondientes.

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, para combatir los estereotipos y prejuicios lingüísticos y para valorar dicha diversidad como fuente de riqueza cultural.

La diversidad lingüística constituye una característica fundamental de España, donde se hablan varias lenguas y dialectos. Además, en nuestras aulas conviven personas que utilizan lenguas o variedades dialectales diferentes de la lengua o lenguas de aprendizaje, incluidas las lenguas signadas. Las clases de lenguas han de acoger esta diversidad lingüística del alumnado en aras no solamente de evitar los prejuicios lingüísticos y abrazar los significados culturales que conlleva tal riqueza de códigos verbales, sino de profundizar también en el conocimiento del funcionamiento de las lenguas y sus variedades. De lo que se trata, por tanto, es de favorecer el conocimiento del origen y el desarrollo histórico y sociolingüístico de las lenguas de España y acercar al alumnado a algunas nociones básicas de las mismas y de otras lenguas presentes en el entorno, así como familiarizarlo con la existencia de las lenguas de signos.

El español o castellano es una lengua universal y policéntrica, con una enorme diversidad dialectal. Ninguna de sus variedades geográficas ha de ser considerada más correcta que otra, ya que cada una de ellas tiene su norma culta. Es preciso, por tanto, que el alumnado utilice con propiedad su variedad dialectal, distinguiendo entre las características que obedecen a la diversidad geográfica de las lenguas, de aquellas otras relacionadas con el sociolecto o con los diversos registros con los que un hablante se adecua a distintas situaciones comunicativas. Todo ello con la finalidad última de promover el ejercicio de una ciudadanía sensibilizada, informada y comprometida con los derechos lingüísticos individuales y colectivos.

Esta competencia específica tiene vinculación con otras de la misma materia en cuanto al desarrollo de la conciencia lingüística e interlingüística que promueve la CE.LCL.9 y en lo que respecta al uso ético y democrático del lenguaje combatiendo los prejuicios lingüísticos la CE.LCL.10.

Además, establece conexiones con competencias específicas de otras materias como CE.EVCE.1 que incide en la toma de conciencia de la propia identidad en distintas dimensiones, entre las que sin duda se encuentra la lingüística, así como con CE.GH.2, que además ahonda en el enriquecimiento del acervo común y la CE.GH.7 por el reconocimiento del patrimonio inmaterial. La CE.LE.6 señala el valor de la diversidad lingüística y apuesta por la empatía y el respeto en situaciones interculturales.

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: CCL1, CCL5, CP2, CP3, CC1, CC2, CCEC1, CCEC3.

Los criterios de evaluación asociados a esta competencia son los siguientes:

1.1 Reconocer las lenguas de España y las variedades dialectales del español, con atención especial a las de Castilla la Mancha, identificando algunas nociones básicas de las lenguas, tanto de España como las que forman los repertorios lingüísticos del alumnado, y contrastando algunos de sus rasgos en manifestaciones orales, escritas y multimodales.

1.2 Identificar 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.

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

Desarrollar las estrategias de comprensión oral implica entender que la comunicación no es sino un constante proceso de interpretación de intenciones en el que entran en juego el conocimiento compartido entre emisor y receptor y todos aquellos elementos contextuales y cotextuales que permiten ir más allá del significado del texto e interpretar su sentido.

En nuestros días, las tecnologías de la información y comunicación han ensanchado nuestras posibilidades comunicativas, por lo que la escuela debe incorporar un sinnúmero de prácticas discursivas de diferentes ámbitos que sean significativas para el alumnado y aborden temas de relevancia social.

La comprensión e interpretación de mensajes orales requiere destrezas específicas que han de ser también objeto de enseñanza y aprendizaje: desde las más básicas -anticipar el contenido, retener información relevante en función del propio objetivo, distinguir entre hechos y opiniones o captar el sentido global y la relación entre las partes del discurso- a las más avanzadas -identificar la intención del emisor, analizar procedimientos retóricos, detectar falacias argumentativas o valorar la fiabilidad, la forma y el contenido del texto-. En el ámbito social, el desarrollo escolar de las habilidades de interpretación de mensajes orales debe tener en cuenta la profusión de textos de carácter multimodal que reclaman una específica alfabetización audiovisual y mediática para hacer frente a los riesgos de manipulación y desinformación.

Esta competencia específica tiene vinculación con la CE.LCL.4 de la misma materia en cuanto a los procesos que se ponen en funcionamiento para la comprensión e interpretación de distintos textos, tanto en su sentido global como en la identificación de distintas intenciones comunicativas.

En lo que respecta a otras conexiones con competencias específicas de otras materias, es indudable que estos mismos procesos aparecen también en otras lenguas como señala la CE.LE.1, así como la importancia de mantener una actitud crítica para evaluar la fiabilidad y la veracidad de la información obtenida aparece en la CE.TD.1.

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: CCL2, CP2, STEM1, CD2, CD3, CPSAA4, CC3.

Los criterios de evaluación asociados a esta competencia son los siguientes:

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.

2.2 Valorar la forma y el contenido de textos orales y multimodales sencillos, evaluando su calidad, su fiabilidad y la idoneidad del canal utilizado, así como la eficacia de los procedimientos comunicativos empleados.

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

El desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado pasa necesariamente por la atención a los usos orales, que deben ser tanto vehículo de aprendizaje como objeto de conocimiento. Las clases de Lengua Castellana y Literatura han de ofrecer contextos diversificados y significativos donde el alumnado pueda tomar

la palabra y conversar en diálogos pedagógicamente orientados, y estimular la construcción de conocimientos que hagan posible la reflexión sobre los usos tanto formales como informales, tanto espontáneos como planificados.

La interacción oral requiere conocer las estrategias para tomar y ceder la palabra, desplegar actitudes de escucha activa, expresarse con fluidez, claridad y en el tono y registro adecuados, así como poner en juego las estrategias de cortesía lingüística y de cooperación conversacional. La producción oral de carácter formal, monologada o dialogada, ofrece margen para la planificación y comparte, por tanto, estrategias con el proceso de escritura. Atendiendo a la situación comunicativa, con su mayor o menor grado de formalidad, la relación entre los interlocutores, el propósito comunicativo y el canal, los géneros discursivos -moldes en que han cristalizado las prácticas comunicativas propias de los diferentes ámbitos- ofrecen pautas para estructurar el discurso y para adecuar el registro y el comportamiento no verbal.

Por último, es importante reseñar cómo las tecnologías de la información y la comunicación facilitan nuevos formatos para la comunicación oral multimodal, que favorecen también el registro de las aportaciones orales del alumnado para su difusión en contextos reales y su posterior análisis, revisión y evaluación (autoevaluación y coevaluación).

Esta competencia específica tiene vinculación con la CE.LCL.5 en cuanto a los procesos que se ponen en funcionamiento para la producción de textos cohesionados, coherentes y adecuados a la situación comunicativa tanto oral o escrita. Además, involucra otras competencias específicas como la CE.LCL.6 que desarrolla destrezas de búsqueda y selección de información con conciencia crítica para integrarla en los discursos. Asimismo, son innegables las conexiones con la CE.LCL.9, pues el conocimiento de la estructura lingüística redunda en la calidad de las producciones orales y escritas y con la CE.LCL.10 que pone de relieve la dimensión ética de la comunicación.

En cuanto a las conexiones con competencias específicas de otras materias, es indudable que estos mismos procesos aparecen en otras lenguas como señalan la CE.LE.2 y la CE.LE.3. La CE.T.3 desarrolla destrezas para la difusión de mensajes libres de tintes sexistas a través de tecnologías de la información y la comunicación.

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: CCL1, CCL3, CCL5, CP2, STEM1, CD2, CD3, CC2, CE1.

Los criterios de evaluación asociados a esta competencia son los siguientes:

3.1 Realizar narraciones y exposiciones orales sencillas con diferente grado de planificación sobre temas de interés personal, social y 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 en interacciones orales informales, en el trabajo en equipo y en situaciones orales formales de carácter dialogado de manera activa y adecuada, con actitudes de escucha activa y haciendo uso de estrategias de cooperación conversacional y cortesía lingüística, utilizando un lenguaje no discriminatorio.

3.3 Conseguir, de manera eficaz, los propósitos marcados en una situación comunicativa, interpretando, valorando y mejorando las producciones orales propias y ajenas, así como los aspectos prosódicos y los elementos no verbales (gestos, movimientos y mirada, entre otros).

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.

Desarrollar la competencia lectora implica incidir en la motivación, el compromiso, las prácticas de lectura y el conocimiento y uso de las estrategias que deben desplegarse antes, durante y después del acto lector, a fin de que alumnos y alumnas devengan lectores competentes, autónomos y críticos ante todo tipo de

textos, sepan evaluar su calidad y fiabilidad y encuentren en ellos la respuesta a diferentes propósitos de lectura en todos los ámbitos de su vida.

Comprender un texto implica captar su sentido global y la información más relevante en función del propósito de lectura, integrar la información explícita y realizar las inferencias necesarias que permitan reconstruir la relación entre sus partes, formular hipótesis acerca de la intención comunicativa que subyace a dichos textos, y reflexionar sobre su forma y contenido. Para ello, conviene acompañar los procesos lectores de los estudiantes de manera detenida en el aula, teniendo en cuenta además que la alfabetización del siglo XXI pasa necesariamente por la enseñanza de la lectura de los hipertextos de internet. Las clases de Lengua castellana y Literatura lenguas han de diversificar los ámbitos a los que pertenecen los textos escritos y crear contextos significativos para el trabajo con ellos, buscando la gradación y complementariedad en la complejidad de los textos (extensión, estructura, lenguaje, tema, etc.) y las tareas propuestas.

Por último, es necesario el trabajo coordinado con otras materias del currículo dada la especificidad de los géneros discursivos asociados a diferentes áreas de conocimiento.

Esta competencia específica tiene vinculación con la CE.LCL.2 de la misma materia en cuanto a los procesos que se ponen en funcionamiento para la comprensión e interpretación de distintos textos, tanto en su sentido global como en la identificación de distintas intenciones comunicativas.

En cuanto a las conexiones con competencias específicas de otras materias, es indudable que estos mismos procesos aparecen también en otras lenguas como señala la CE.LE.1, así como la importancia de mantener una actitud crítica para evaluar la fiabilidad y la veracidad de la información obtenida aparece en la CE.TD.1.

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: CCL2, CCL3, CCL5, CP2, STEM4, CD1, CPSAA4, CC3.

Los criterios de evaluación asociados a esta competencia son los siguientes:

4.1 Comprender e interpretar el sentido global, la estructura, la información más relevante y la intención del emisor en textos escritos y multimodales sencillos, de diferentes ámbitos, que respondan a diferentes propósitos de lectura, realizando las inferencias necesarias.

4.2 Valorar la forma y el contenido de textos sencillos evaluando su calidad, su fiabilidad y la idoneidad del canal utilizado, así como la eficacia de los procedimientos comunicativos empleados.

4.3 Manifestar una actitud crítica ante cualquier tipo de texto, a través de una lectura reflexiva que permita identificar posturas de acuerdo o desacuerdo, respetando en todo momento a las personas que expresan su opinión en ellos.

4.4 Reconocer el sentido de palabras, expresiones, enunciados o pequeños fragmentos extraídos de un texto, en función de su sentido global, incorporándolos a su uso personal de la lengua.

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

Saber escribir significa hoy saber hacerlo en diferentes soportes y formatos, muchos de ellos de carácter hipertextual y multimodal, lo que requiere el conocimiento y apropiación de los moldes en que han cristalizado las prácticas comunicativas escritas propias de los diferentes ámbitos de uso: los géneros discursivos. Por ello, la enseñanza-aprendizaje de la escritura requiere reclame una cuidadosa y sostenida intervención en el aula. La elaboración de un texto escrito es fruto, incluso en sus formas más espontáneas, de un proceso compuesto por cuatro fases: la planificación -determinación del propósito comunicativo y del destinatario y análisis de la situación comunicativa, además de la lectura y análisis de modelos-, la textualización, la revisión -que puede ser autónoma pero también compartida con otros estudiantes o guiada por el profesorado- y la edición del texto final.

En el ámbito educativo, se pondrá el énfasis en los usos de la escritura para la toma de apuntes, la realización de esquemas, mapas conceptuales o resúmenes, y en la elaboración de textos de carácter académico. La composición del texto escrito ha de atender tanto a la selección y organización de la información (coherencia), a la relación entre sus partes y sus marcas lingüísticas (cohesión) y a la elección del registro (adecuación), como a la corrección gramatical y ortográfica y la propiedad léxica. Requiere también adoptar decisiones sobre el tono del escrito, la inscripción de las personas (emisor y destinatarios) en el discurso y sobre el lenguaje y el estilo, por lo que la vinculación entre la reflexión explícita sobre el funcionamiento de la lengua y su proyección en los usos es inseparable.

Esta competencia específica tiene vinculación con la CE.LCL.3 en cuanto a los procesos que se ponen en funcionamiento para la producción de textos cohesionados, coherentes y adecuados a la situación comunicativa tanto oral o escrita. Además, involucra otras competencias específicas como la CE.LCL.6 que desarrolla destrezas de búsqueda y selección de información con conciencia crítica para integrarla en los trabajos. Asimismo, son innegables las conexiones con la CE.LCL.9, pues el conocimiento de la estructura lingüística redundante en la calidad de las producciones orales y escritas y con la CE.LCL.10, que pone de relieve la dimensión ética de la comunicación.

En cuanto a las conexiones con competencias específicas de otras materias, es indudable que estos mismos procesos aparecen en otras lenguas como señalan la CE.LE.2 y la CE.LE.3. La CE.T.3 desarrolla destrezas para la difusión de mensajes libres de tintes sexistas a través de tecnologías de la información y la comunicación.

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: CCL1, CCL3, CCL5, STEM1, CD2, CD3, CPSAA5, CC2.

Los criterios de evaluación asociados a esta competencia son los siguientes:

5.1 Planificar la redacción de textos escritos y multimodales sencillos, atendiendo a la situación comunicativa, al destinatario, 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.

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

El acceso a la información no garantiza por sí mismo el conocimiento, entendido como principio estructurador de la sociedad moderna y herramienta esencial para hacer frente a los retos del siglo XXI. Por ello es imprescindible que el alumnado adquiera habilidades y destrezas para transformar la información en conocimiento, reconociendo cuándo se necesita, dónde buscarla, cómo gestionarla, evaluarla y comunicarla, adoptando un punto de vista crítico y personal, y evidenciando una actitud ética y responsable tanto con la propiedad intelectual como con la identidad digital.

Se debe procurar que el alumnado, individualmente o de forma colectiva, consulte fuentes de información variadas, fiables y seguras en contextos sociales o académicos para la realización de trabajos o proyecto de investigación, ya sea sobre temas del currículo o en torno a aspectos importantes de la actualidad social, científica o cultural. Estos procesos de investigación deben tender al abordaje progresivamente autónomo de su planificación y del respeto a las convenciones establecidas en la presentación de las producciones propias con las que se divulga el conocimiento adquirido: organización en epígrafes; procedimientos de cita, notas, bibliografía y webgrafía; combinación ajustada de diferentes códigos comunicativos en los mensajes multimodales, etc. Es imprescindible también el desarrollo de la creatividad y la adecuación al contexto en la difusión del nuevo aprendizaje. La biblioteca escolar, entendida como un

espacio creativo de aprendizaje y como centro neurálgico de recursos, formación y coordinación, será el entorno ideal para la adquisición de esta competencia.

La alfabetización mediática e informacional es fundamental para el desarrollo del resto de competencias específicas de todas las materias, ya que supone dotar al alumnado de las herramientas y destrezas necesarias para convertir la información en conocimiento. Se vincula con las competencias específicas que remiten a la comprensión e interpretación de textos de cualquier ámbito para adquirir nuevos saberes, habilidades y construir nuevos conocimientos, como las CE.BG.1, CE.BG.2 de Biología y Geología, CE.DIG.2 de Digitalización, CE.FQ.4 de Física y Química, CE.GH.1, CE.GH.2 de Geografía e Historia, CE.LEI.1, CE.LEI.2 de Lengua Extranjera, CE.MAT.4 de Matemáticas o CE.TEC.3, CE.TEC.5 de Tecnología.

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: CCL3, CD1, CD2, CD3, CD4, CPSAA4, CC2, CE3.

Los criterios de evaluación asociados a esta competencia son los siguientes:

6.1 Localizar, seleccionar y contrastar información de manera guiada 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.

6.2 Elaborar trabajos de investigación de manera guiada en diferentes soportes sobre diversos temas de interés académico, personal o social, a partir de la información seleccionada, aplicando las convenciones básicas establecidas para su presentación: organización en epígrafes, procedimientos de citas, bibliografía y webgrafía, entre otras.

6.3 Emplear las tecnologías digitales en la búsqueda de información y en el proceso de comunicarla, adoptando hábitos de uso crítico, seguro, sostenible y saludable.

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

Desarrollar esta competencia implica recorrer un camino de progreso planificado que pasa por la dedicación de un tiempo periódico y constante de lectura individual, acompañado de estrategias y andamiajes adecuados para configurar la autonomía y la identidad lectora, que se desarrollará a lo largo de toda la vida.

Es esencial la configuración de un corpus de textos adecuado, formado por obras de calidad que posibiliten tanto la lectura autónoma como el enriquecimiento de la experiencia personal de lectura y que incluya el contacto con formas literarias actuales impresas y digitales, así como con prácticas culturales emergentes. Junto a ello, es recomendable trabajar para configurar una comunidad de lectores con referentes compartidos; establecer estrategias que ayuden a cada lector a seleccionar los textos de su interés, apropiarse de ellos y compartir su experiencia personal de lectura, y establecer contextos en los que aparezcan motivos para leer que partan de retos de indagación sobre las obras y que propongan maneras de vincular afectivamente a los lectores con los textos. A medida que la competencia se vaya afianzando, será posible reducir progresivamente el acompañamiento docente y establecer relaciones entre lecturas más o menos complejas, así como entre formas de lectura propias de la modalidad autónoma y de la modalidad guiada.

Esta competencia específica, junto con la octava, se refieren a la lectura literaria. En este caso se incide en la lectura progresivamente autónoma por parte del alumnado para desarrollar la competencia lectora, el fomento del hábito lector, la interpretación de textos literarios y la apropiación del patrimonio cultural. Por ello, se vincula con competencias específicas de materias como Educación Plástica, Visual y Audiovisual, como pueden ser la CE.EPVA.3 y CE.EPVA.5 y todas aquellas que supongan el conocimiento y disfrute del patrimonio cultural en cualquiera de sus manifestaciones

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: CCL1,

CCL4, CD3, CPSAA1, CCEC1, CCEC2, CCEC3.

Los criterios de evaluación asociados a esta competencia son los siguientes:

7.1 Elegir y leer textos a partir de preselecciones, guiándose por los propios gustos, intereses y necesidades y dejando constancia del propio itinerario lector y 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.

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

Esta competencia ha de facilitar el tránsito desde una lectura identificativa o argumental de las obras a otra que propicie una fruición más consciente y elaborada y que abra las puertas a textos inicialmente alejados de la experiencia inmediata del alumnado. Para ello es necesario desarrollar habilidades de interpretación que favorezcan el acceso a obras cada vez más complejas, la verbalización de juicios de valor cada vez más argumentados y la construcción de un mapa cultural que conjugue los horizontes regionales y nacionales con los europeos y universales y las obras literarias con otras manifestaciones artísticas. Constatar la pervivencia de universales temáticos y formales que atraviesan épocas y contextos culturales implica privilegiar un enfoque intertextual. Propiciar la creación de textos de intención literaria favorece la apropiación de las convenciones formales de los diversos géneros.

Para el desarrollo de esta competencia se propone, en primer lugar, la lectura guiada y compartida en el aula de obras que presenten una cierta resistencia para el alumnado, pero que permitan, con la mediación docente, no solo su disfrute sino también la apropiación de sus elementos relevantes. En segundo lugar, la inscripción de dichas obras en itinerarios temáticos o de género integrados por textos literarios y no literarios de diferentes épocas y contextos, cuya lectura comparada atienda a la evolución de los temas, tópicos y formas estéticas y ayude a establecer vínculos entre el horizonte de producción y el horizonte actual de recepción. El diseño de itinerarios -en los que debe haber representación de autoras y autores- reclama una planificación consensuada a lo largo de la etapa para asegurar la progresión y la complementariedad necesarias que permitan la adquisición gradual de las competencias interpretativas.

Esta competencia específica está estrechamente relacionada con la anterior, ya que requiere del aprendizaje de una lectura progresivamente autónoma para llegar a establecer relaciones entre diferentes obras literarias y artísticas. La reflexión estética y literaria a través de la lectura desarrolla la creatividad y capacidad crítica, por lo que su vinculación con otras materias y sus competencias específicas del ámbito artístico es evidente. Se vincula con competencias específicas de materias como Educación Plástica, Visual y Audiovisual, como pueden ser la CE.EPVA.3 y CE.EPVA.5, la CE.MUS.2 de la materia de Música y todas aquellas que supongan el conocimiento y disfrute del patrimonio cultural en cualquiera de sus manifestaciones.

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: CCL1, CCL4, CC1, CCEC1, CCEC2, CCEC3, CCEC4.

Los criterios de evaluación asociados a esta competencia son los siguientes:

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.

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 personal del lector en la lectura.

8.3 Crear textos personales o colectivos con intención literaria y conciencia de estilo, en distintos soportes y con ayuda de otros lenguajes artísticos y audiovisuales, a partir partiendo de la lectura de obras o fragmentos significativos en los que se empleen las convenciones formales de los diversos géneros y estilos literarios.

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

El estudio sistemático de la lengua, para que sea útil, debe promover, por un lado, la competencia metalingüística del alumnado, es decir, su capacidad de razonamiento, argumentación, observación y análisis y, por otro, debe estar vinculado a los usos reales propios de los hablantes, mediante textos orales, escritos y multimodales contextualizados. La reflexión metalingüística debe partir del conocimiento intuitivo del alumnado como usuario de la lengua con un lenguaje común, para después ir introduciendo de manera progresiva la terminología específica. Debe, además, integrar los niveles fonético-fonológico, morfosintáctico, semántico y pragmático en el estudio de las formas lingüísticas.

Se trata, por tanto, de abordar el aprendizaje de la gramática como un proceso sostenido a lo largo de la etapa, en el que lo relevante no es tanto el aprendizaje de taxonomías, cuanto la reflexión en torno al sistema lingüístico y la formulación inductiva -y, por tanto, provisional- de conclusiones acerca del mismo. Para ello hay que partir de la observación del significado y la función que las formas lingüísticas adquieren en el discurso, para llegar a la generalización y a la sistematización a partir de la observación de enunciados, el contraste entre oraciones, la formulación de hipótesis y de reglas, el uso de contraejemplos o la conexión con otros fenómenos lingüísticos. En definitiva, se pretende estimular la reflexión metalingüística e interlingüística para que el alumnado pueda pensar y hablar sobre la lengua de manera que ese conocimiento revierta en una mejora de las producciones propias y en una mejor comprensión e interpretación crítica de las producciones ajenas.

Esta competencia específica atiende a la reflexión lingüística a través de sus diferentes usos y relaciones, con el objetivo de conocer la propia lengua y mejorar tanto la comprensión como la expresión y producciones lingüísticas. Estas herramientas se transfieren y aplican al aprendizaje de otras lenguas, por lo que esta competencia específica se vincula de forma directa con las de la materia de Lengua Extranjera, especialmente con CE.LEI.4 y CE.LE.5, y competencias específicas como CE.LAT.2 de la materia de Latín.

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: CCL1, CCL2, CP2, STEM1, STEM2, CPSAA5.

Los criterios de evaluación asociados a esta competencia son los siguientes:

9.1 Revisar los textos propios de manera guiada y hacer propuestas de mejora argumentando los cambios a partir de la reflexión metalingüística e interlingüística y con un metalenguaje específico.

9.2 Explicar y argumentar la interrelación entre el propósito comunicativo y las elecciones lingüísticas del emisor, así como sus efectos en el receptor, utilizando 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.

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.

Adquirir esta competencia implica no solo que los estudiantes sean eficaces a la hora de comunicarse, sino que pongan las palabras al servicio de unos objetivos que no se desentiendan de la insoslayable dimensión ética de la comunicación.

En el ámbito de la comunicación personal, la educación lingüística debe ayudar a forjar relaciones interpersonales basadas en la empatía y el respeto, brindando herramientas para la escucha activa, la comunicación asertiva, la deliberación argumentada y la resolución dialogada de los conflictos. Erradicar los usos discriminatorios y manipuladores del lenguaje, así como los abusos de poder a través de la palabra, es un imperativo ético. En los ámbitos educativo, social y profesional, la educación lingüística debe capacitar para tomar la palabra en el ejercicio de una ciudadanía activa y comprometida en la construcción de sociedades más equitativas, más democráticas y más responsables en relación a los grandes desafíos que como humanidad tenemos planteados: la sostenibilidad del planeta y la erradicación de las infinitas violencias y de las crecientes desigualdades.

Se relaciona con competencias específicas de la propia materia, ya que es transversal a todas ellas, y de otras materias en las que se fomentan interacciones comunicativas cooperativas y respetuosas, lo que favorece un uso eficaz y ético del lenguaje, como Educación en Valores Cívicos y Éticos y sus competencias específicas CE.EVCE.1, CE.EVCE.2, CE.EVCE.4, CE.TEC.3 de Tecnología, CE.DIG.4 de Digitalización o las competencias específicas CE.FOPP.2, CE.FOPP.3, CE.FOPP.4 de Formación y Orientación Personal y Profesional.

El desarrollo de habilidades comunicativas positivas para superar estereotipos sociales, de género y alcanzar el respeto, equidad e igualdad entre hombres y mujeres la vincula a competencias específicas como CE.EE.2, CE.EE.5 de Economía y Emprendimiento, CE.EF.3 de Educación Física, Física y Química y las competencias específicas CE.FQ.3, CE.FQ.5, CE.LAT.1 de Latín, las competencias específicas de Lengua extranjera Inglés CE.LEI.3, CE.LEI.4, CE.LEI.6 o CE.MAT.11 de Matemáticas.

La construcción de una mirada crítica despojada de prejuicios la conecta con otras de materias como Educación Plástica, Visual y Audiovisual a través de algunas de sus competencias específicas como CE.EPVA.2, CE.EPVA.3, CE.EPVA.5, CE.EA.1 de Expresión Artística, las competencias específicas de Geografía e Historia CE.GH.2, CE.GH.5, CE.GH.6, CE.GH.7, CE.GH.8, CE.GH.9, CE.MUS.3 de Música y CE.OE.2 de Oratoria y Escritura).

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: CCL1, CCL5, CP3, CD3, CPSAA3, CC1, CC2, CC3.

Los criterios de evaluación asociados a esta competencia son los siguientes:

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, desarrollando una postura abierta, tolerante y flexible.

5.4. RELACIÓN ENTRE COMPETENCIAS ESPECÍFICAS, DESCRIPTORES OPERATIVOS, CRITERIOS DE EVALUACIÓN Y SABERES BÁSICOS.

La relación entre las competencias específicas, los criterios de evaluación y los descriptores operativos del Perfil de salida se ha especificado en el punto anterior, por lo que aquí solo figura una tabla en la que se relacionan los saberes básicos con los criterios de evaluación mediante los cuales se evaluará la adquisición de los primeros.

SABERES BÁSICOS 1º Y 2º ESO		CRITERIOS DE EVALUACIÓN
A. Las lenguas y sus hablantes	Observación de la propia biografía lingüística y de la diversidad lingüística del centro. Las familias lingüísticas y las lenguas del mundo.	1.1
	Las lenguas de España: origen, distribución geográfica y nociones básicas. Diferencias entre plurilingüismo y diversidad dialectal. Aproximación a las lenguas de signos.	
	Comparación de rasgos de las principales variedades dialectales del español, con especial atención a las de Castilla- La Mancha.	
	Iniciación a la reflexión interlingüística.	
	Estrategias de identificación de prejuicios y estereotipos lingüísticos y exploración de formas de evitarlos.	1.2, 10.1
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:	2.1, 2.2, 3.1, 3.2, 3.3, 10.1, 10.2
	<u>1. Contexto.</u>	
	Componentes del hecho comunicativo: grado de formalidad de la situación y carácter público o privado; distancia social entre los interlocutores; propósitos comunicativos e interpretación de intenciones; canal de comunicación y elementos no verbales de la comunicación.	
	<u>2. Géneros discursivos.</u>	
	Secuencias textuales básicas, con especial atención a las narrativas, descriptivas, dialogadas, argumentativas y expositivas.	
	Propiedades textuales: coherencia, cohesión y adecuación.	
	Géneros discursivos propios del ámbito personal: la conversación.	
	Géneros discursivos propios del ámbito educativo.	
	Géneros discursivos propios del ámbito social. Redes sociales y medios de comunicación. Etiqueta digital. Riesgos de desinformación, manipulación y vulneración de la privacidad en la red. Análisis de la imagen y elementos paratextuales de los textos icónico- verbales y multimodales.	
	<u>3. Procesos.</u>	
	Interacción oral y escrita de carácter informal: tomar y dejar la palabra. 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, selección y retención de la información relevante. Detección de usos discriminatorios del lenguaje verbal y no verbal.	
	Producción oral formal: planificación y búsqueda de información, textualización y revisión. Adecuación a la audiencia y al tiempo de exposición. Elementos no verbales. Rasgos discursivos y lingüísticos de la oralidad formal.	
	Comprensión lectora: sentido global del texto y relación entre sus partes. La intención del emisor. Detección de usos discriminatorios del lenguaje verbal e icónico.	
	Producción escrita: planificación, textualización, revisión y edición en diferentes soportes. Usos de la escritura para la organización del pensamiento: toma de notas, esquemas, mapas conceptuales, definiciones, resúmenes, etc.	4.1, 4.2, 4.3, 4.4, 5.1, 5.2
	Alfabetización mediática e informacional: búsqueda y selección de la información con criterios de fiabilidad, calidad y pertinencia; análisis, valoración, reorganización y síntesis de la información en esquemas propios y transformación en conocimiento; comunicación y difusión creativa y respetuosa con la propiedad intelectual. Utilización de plataformas virtuales para la realización de proyectos escolares.	6.1, 6.2, 6.3
	<u>4. Reconocimiento y uso discursivo de los elementos lingüísticos.</u>	4.1, 4.2,

	Recursos lingüísticos para mostrar la implicación del emisor en los textos: formas de deixis (personal, temporal y espacial) y procedimientos de modalización.	4.3, 4.4, 5.1, 5.2, 10.2
	Recursos lingüísticos para adecuar el registro a la situación de comunicación.	
	Mecanismos de cohesión. Conectores textuales temporales, explicativos, de orden y de contraste. Mecanismos de referencia interna gramaticales (sustituciones pronominales y adverbiales) y léxicos (repeticiones, sinónimos, hiperónimos y elipsis).	
	Uso coherente de las formas verbales en los textos. los tiempos del pretérito en la narración. Correlación temporal en el discurso relatado.	
	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.	
C.Educa- ción literaria	<u>1. Lectura autónoma. Implicación en la lectura de obras de forma progresivamente autónoma a partir de una preselección de textos variados, y reflexión sobre los textos leídos y sobre la práctica de lectura, atendiendo a los siguientes saberes:</u>	7.1, 7.2
	Criterios y estrategias para la selección de obras variadas de manera orientada, a partir de la exploración guiada de la biblioteca escolar y pública disponible.	
	Toma de conciencia progresiva de los propios gustos e identidad lectora.	
	Participación activa en actos culturales vinculados con el circuito literario y lector.	
	Expresión de la experiencia lectora, con apoyo de ejemplos y utilizando progresivamente un metalenguaje específico. Apropiación de los textos leídos a través de distintas formas de recreación.	
	Movilización de la experiencia personal y lectora como forma de establecer vínculos entre la obra leída y aspectos de la actualidad, así como con otros textos y manifestaciones artísticas y culturales.	
	Estrategias para la recomendación de las lecturas, en soportes variados o bien oralmente entre iguales.	8.1, 8.2, 8.3
	<u>2. Lectura guiada. Lectura de obras y fragmentos relevantes de la literatura del patrimonio literario nacional y universal y de la literatura actual, inscritas en itinerarios temáticos o de género que atraviesan épocas, contextos culturales y movimientos artísticos, atendiendo a los siguientes saberes:</u>	
	Estrategias para la construcción compartida de la interpretación de las obras a través de conversaciones literarias, con la incorporación progresiva de metalenguaje específico	
	Relación entre los elementos constitutivos del género literario y la construcción del sentido de la obra. Análisis básico del valor de los recursos expresivos y de sus efectos en la recepción.	
	Relación y comparación de los textos leídos con otros textos, con otras manifestaciones artísticas y culturales y con las nuevas formas de ficción en función de temas, tópicos, estructuras y lenguajes.	
	Expresión pautada, a través de procesos y soportes diversificados, de la interpretación y valoración personal de obras y fragmentos literarios.	
	Acercamiento al patrimonio literario de Castilla-La Mancha, a través de las obras de autoras y autores más significativos de las distintas épocas y contextos culturales.	
	Lectura con perspectiva de género.	
	Lectura expresiva, dramatización y recitación de los textos atendiendo a los procesos de comprensión, apropiación y oralización implicados.	
	Creación de textos a partir de la apropiación de las convenciones del lenguaje literario y en referencia a modelos dados (imitación, transformación, continuación, etc.).	

D. Reflexión sobre la lengua	Elaboración de conclusiones propias sobre el funcionamiento del sistema lingüístico con un lenguaje específico a partir de la observación, comparación y clasificación de unidades comunicativas y del contraste entre lenguas, atendiendo a los siguientes saberes:	9.1, 9.2, 9.3
	Diferencias relevantes e intersecciones entre lengua oral y lengua escrita atendiendo a aspectos sintácticos, léxicos y pragmáticos.	
	Aproximación a la lengua como sistema y a 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), y conocimiento de los procedimientos léxicos (afijos) y sintácticos para el cambio de categoría.	
	Conocimiento 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 transformación de enunciados de acuerdo con estos esquemas y uso de la terminología sintáctica necesaria. Orden de las palabras y concordancia.	
	Procedimientos de adquisición y formación de palabras. Reflexión sobre los cambios en su significado, las relaciones semánticas entre palabras y sus valores denotativos y connotativos en función del contexto y el propósito comunicativo.	
	Estrategias de uso progresivamente autónomo de diccionarios y manuales de gramática para obtener información gramatical básica.	

6. LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA 3º Y 4º ESO.

6.1. SABERES BÁSICOS DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA 3º Y 4º ESO.

Los saberes básicos de la materia Lengua Castellana y Literatura se entienden como el conjunto de herramientas imprescindibles movilizadas por el alumnado en las actuaciones y situaciones que hacen posible el desarrollo de cada una de las competencias específicas propias de la materia. Asimismo, le proporcionarán instrumentos para desplegar progresivamente las competencias clave del Bachillerato y, consecuentemente, incrementar sus habilidades a lo largo de esta etapa para enfrentarse a los retos del siglo XXI.

La presentación de estos saberes básicos parte de la propuesta de las enseñanzas mínimas y responde a criterios de selección, distribución y gradación. En primer lugar, la selección de los saberes básicos asociados a los distintos bloques de la materia está ineludiblemente ligada a la necesidad del empleo de herramientas funcionalmente variadas en el desarrollo, antes citado, de las competencias clave y específicas.

En segundo lugar, su distribución en varios bloques de contenido («Las lenguas y sus hablantes», «Comunicación», «Literatura» y «Reflexión sobre la lengua») refleja la naturaleza, al tiempo heterogénea y comprensiva de la materia. Los saberes incluidos en «Las lenguas y sus hablantes» (bloque A), muy particularmente ligados a la primera competencia específica, proporcionarán al alumnado los útiles necesarios para enriquecerse culturalmente en un contexto idiomático diverso y fortalecer sus estrategias de reflexión interlingüística. Entre los saberes que conforman «Comunicación» (bloque B) se combinan aquellos de naturaleza conceptual y procedimental que, vinculados esencialmente a las competencias segunda, tercera, cuarta y quinta, servirán como instrumentos para perfeccionar las estrategias comprensivas y expresivas del alumnado, entendidas como uno de los ejes de su formación en la etapa de Bachillerato y que también se verán potenciadas competencialmente en el resto de las materias. «Educación literaria» (bloque C) recoge saberes conectados tanto con la cultura literaria nacional y universal como con el disfrute individual y colectivo de la experiencia lectora, de modo que su ampliación concederá al alumnado las herramientas que hagan posible la consolidación de habilidades relacionadas en particular con las competencias específicas séptima y octava. Por su parte, los saberes incluidos en «Reflexión sobre la lengua» (bloque D) están estrechamente unidos a la novena competencia específica, por cuanto permitirán al alumnado profundizar en su conocimiento e interpretación de los elementos y mecanismos del castellano, en un ejercicio constante de reflexión metalingüística, transversalmente asociado al resto de las competencias específicas y engastado en el conjunto de saberes que integran el currículo de la materia Lengua Castellana y Literatura.

En último término, la asignación de saberes a cada uno de los jalones del nivel educativo, se basa en tres principios fundamentales, que fomentan su integración continua y escalonada en el proceso de aprendizaje. Por una parte, un conjunto de saberes, seleccionado de entre todos los bloques de la materia, estarán presentes en los dos niveles de Bachillerato debido a su carácter actitudinal, que los convierte en indispensables para la formación integral del alumnado y que se incorporan interdisciplinariamente al currículo de otras materias. Complementariamente, ciertos saberes con una marcada naturaleza procedimental se incluirán en ambos niveles de desarrollo competencial, aunque su presentación expresará la gradación vinculada al desarrollo madurativo del alumnado. Asimismo, los saberes expresados de forma compleja, que pueden ser divididos en elementos singulares, han sido disgregados para distribuirlos progresivamente en los dos jalones, evitando redundancias innecesarias y contemplando que la adquisición de ciertos saberes conceptuales, ligados a todos los bloques de la materia, se desarrollará adecuadamente si el alumnado ha estado en contacto, durante el nivel previo de esta etapa o a lo largo de los niveles de ESO, con los conceptos básicos que permitirán la profundización necesaria en el segundo curso de la etapa de Bachillerato.

Los saberes básicos para la materia de Lengua Castellana y Literatura en 3º y 4º de ESO son los siguientes:

- A. Las lenguas y sus hablantes.
 - Análisis de la biografía lingüística propia y de la diversidad lingüística del centro y de la localidad.
 - Desarrollo sociohistórico de las lenguas de España.

- Comparación de rasgos de las principales variedades dialectales del español, con especial atención a la del propio territorio.
- Desarrollo de la reflexión interlingüística.
- Diferencias entre los rasgos propios de las variedades dialectales (fónicos, gramaticales y léxicos) y los relativos a los sociolectos y los registros.
- Exploración y cuestionamiento de prejuicios y estereotipos lingüísticos. Los fenómenos del contacto entre lenguas: bilingüismo, préstamos, interferencias. Diglosia lingüística y diglosia dialectal.
- Indagación en torno a los derechos lingüísticos y su expresión en leyes y declaraciones institucionales.

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:

1. Contexto: componentes del hecho comunicativo.
 - Componentes del hecho comunicativo: grado de formalidad de la situación y carácter público o privado; distancia social entre los interlocutores; propósitos comunicativos e interpretación de intenciones; canal de comunicación y elementos no verbales de la comunicación.
2. Los géneros discursivos.
 - Secuencias textuales básicas, como, por ejemplo: narrativa, descriptiva, instruccional, dialogal, con especial atención a las expositivas y argumentativas.
 - 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 del interlocutor (la discrepancia, la queja, la orden, la reprobación).
 - Géneros discursivos propios del ámbito educativo.
 - Géneros discursivos propios del ámbito social. Redes sociales y medios de comunicación. Etiqueta digital y riesgos de desinformación, manipulación y vulneración de la privacidad en la red. Análisis de la imagen y de los elementos paratextuales de los textos icónico-verbales y multimodales.
 - Géneros discursivos propios del ámbito profesional: el currículum vitae, la carta de motivación y la entrevista de trabajo.
3. 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 oral: sentido global del texto y relación entre sus partes, selección y 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 del texto.
 - Producción oral formal: planificación y búsqueda de información, textualización y revisión. Adecuación a la audiencia y al tiempo de exposición. Elementos no verbales. Rasgos discursivos y lingüísticos de la oralidad formal. La deliberación oral argumentada.
 - 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 de la forma y el contenido del texto.

- Producción escrita: planificación, textualización, revisión y edición en diferentes soportes. Usos de la escritura para la organización del pensamiento: toma de notas, esquemas, mapas conceptuales, definiciones, resúmenes, etc.
- Alfabetización mediática e informacional: Búsqueda y selección de la información con criterios de fiabilidad, calidad y pertinencia; análisis, valoración, reorganización y síntesis de la información en esquemas propios y transformación en conocimiento; comunicación y difusión de manera creativa y respetuosa con la propiedad intelectual. Utilización de plataformas virtuales para la realización de proyectos escolares.

4. Reconocimiento y uso discursivo de los elementos lingüísticos.

- La expresión de la subjetividad en textos de carácter expositivo y argumentativo. 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.
- Procedimientos explicativos básicos: la aposición y las oraciones de relativo.
- Mecanismos de cohesión. Conectores textuales distributivos, de orden, contraste, explicación, causa, consecuencia, condición e hipótesis. Mecanismos de referencia interna, gramaticales y léxicos (nominalizaciones e hiperónimos de significado abstracto).
- Uso coherente de las formas verbales en los textos. Correlación temporal en la coordinación y subordinación de oraciones, y en el discurso relatado.
- 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.

C. Educación literaria.

1. Lectura autónoma.

Implicación en la lectura de obras de forma progresivamente autónoma a partir de una preselección de textos variados, y reflexión sobre los textos leídos y sobre la práctica de lectura, atendiendo a los siguientes saberes:

- Criterios y estrategias para la selección de obras variadas, 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.
- Toma de conciencia y verbalización de los propios gustos e identidad lectora.
- Expresión de la experiencia lectora, utilizando progresivamente metalenguaje específico. Apropiación de los textos leídos a través de distintas formas de recreación.
- Movilización de la experiencia personal, lectora y cultural para establecer vínculos de manera argumentada entre la obra leída y aspectos de la actualidad, así como con otros textos y manifestaciones artísticas y culturales.
- 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.

2. Lectura guiada.

Lectura de obras y fragmentos relevantes de la literatura del patrimonio literario nacional y universal y de la literatura actual, inscritas en itinerarios temáticos o de género que atraviesan épocas, contextos culturales y movimientos artísticos, atendiendo a los siguientes saberes:

- Estrategias de construcción compartida de la interpretación de las obras a través de conversaciones literarias, con la incorporación progresiva de metalenguaje específico.
- 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 la Edad Media hasta la actualidad.
- 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.
- 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 a partir de la apropiación de las convenciones del lenguaje literario y en referencia a modelos dados (imitación, transformación, continuación, etc.).

D. Reflexión sobre la lengua.

- Elaboración de conclusiones propias sobre el funcionamiento del sistema lingüístico con un lenguaje específico a partir de la observación, comparación y clasificación de unidades comunicativas y del contraste entre lenguas, atendiendo a los siguientes saberes:
- Diferencias relevantes e intersecciones entre lengua oral y lengua escrita atendiendo a aspectos sintácticos, léxicos y pragmáticos.
- 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 compuesta).
- Consolidación de los procedimientos léxicos (afijos) y sintácticos para el cambio de categoría.
- Relación entre los esquemas semántico y sintáctico de la oración simple y compuesta. Observación y transformación de enunciados de acuerdo con estos esquemas 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 y sus valores denotativos y connotativos en función del contexto y el propósito comunicativo.
- Estrategias de uso progresivamente autónomo de diccionarios y manuales de gramática para obtener información gramatical básica.

6.2. TEMPORALIZACIÓN Y SECUENCIACIÓN DE UNIDADES DIDÁCTICAS EN 3º Y 4º ESO.

Los saberes básicos anteriormente enunciados comprenden los conocimientos, destrezas y actitudes que se espera que los alumnos sean capaces de adquirir, siendo nuestra tarea seleccionar, organizar y secuenciar dichos saberes básicos en unidades didácticas.

La amplitud con la que están redactados los saberes básicos hace que la mayoría aparezcan en casi todas las unidades, más aún cuando si se tiene en cuenta que las metodologías empleadas tienden a mezclar saberes de los cuatro bloques. Por ejemplo, el bloque de saberes Comunicación y Reflexión sobre la lengua está en todas las unidades.

Es preciso aclarar previamente que a la hora de secuenciar los contenidos y organizarlos en unidades didácticas se ha tenido una intención siempre aproximada, previa y meramente orientativa y con un planteamiento que pretende ser más un punto de partida para el profesor que una prescripción. Desde el departamento se establecen las pautas organizativas que se contemplan a continuación, pero deben entenderse desde un punto de vista flexible y que debe ir adaptándose a todas las contingencias que vayan surgiendo en la práctica docente con el desarrollo del curso.

En las programaciones de aula cada profesor del departamento deberá adaptar las secuenciaciones a su realidad, que contempla aspectos tan variados como las diferencias de calendario (distribución de los días festivos), nivel competencial de partida del alumnado, así como su motivación y desarrollo durante el curso, sus intereses o aptitudes, etc.

Por ello, en la secuenciación que sigue, se parte de la distribución que presenta el libro de texto que se va a utilizar, pero queda a consideración del profesor reorganizar los saberes a lo largo del curso, hecho que quedará reflejado en su programación didáctica. Sin embargo, no se espera terminar el libro de texto y ver todos los contenidos que se indican, ya que es materialmente imposible desarrollar tan extenso temario, teniendo en cuenta que se deben dedicar sesiones a repasos, presentación de trabajos y exposiciones, debates, etc. Además, también se deja abierta la posibilidad de incorporar o reorganizar contenidos a lo largo del curso atendiendo al surgimiento de temas de interés para el alumnado que permitan desarrollar situaciones de aprendizaje más motivadoras. Creemos que el carácter competencial de la evaluación es coherente con estos planteamientos.

La distribución de los saberes básicos en unidades y las sesiones aproximadas dedicadas a cada una de ellas en 3º y 4º de ESO se muestran en las siguientes tablas:

3º ESO		
	SABERES BÁSICOS	SESIONES
BLO- QUE I	-Las lenguas de España. Orígenes históricos del plurilingüismo. Evolución del castellano. Las variedades geográficas: los dialectos del castellano. El español de América. Los registros. -Los textos literarios. El lenguaje literario. La métrica.	9-12
	-La estructura de la palabra. Procedimientos de formación de palabras. Formantes de origen grecolatino. -La Edad Media y la literatura medieval. El <i>Cantar de Mio Cid</i> . El Romancero viejo.	9-12
	-Significado y sentido. Denotación y connotación. Fenómenos semánticos. Campos léxicos y campos semánticos. El cambio semántico. -El mester de clerecía. Gonzalo de Berceo. El <i>Libro de buen amor</i> . La prosa didáctica del siglo XIII. <i>El conde Lucanor</i> . La prosa de ficción.	9-12
	-Las palabras variables. Las palabras invariables. -La lírica primitiva peninsular. La poesía cancioneril. Jorge Manrique.	9-12
	-Los grupos sintácticos. El sujeto. El predicado. -La Celestina.	9-12
	-El CD. El CI. Leísmo, laísmo, loísmo. El ATB. El CPvo. -El Renacimiento. Garcilaso de la Vega. Fray Luis de León. San Juan de la Cruz.	9-12

BLO- QUE II	-El CRV. El CAgt. El CC. Complementos argumentales y adjuntos. - <i>Lazarillo de Tormes</i> . Otros subgéneros de la narrativa renacentista.	9-12
	-Clases de oraciones según su estructura sintáctica. Modalidades oracionales. La oración compuesta. Oraciones coordinadas. Oraciones subordinadas sustantivas, adjetivas o de relativo, adverbiales propias y construcciones. -Miguel de Cervantes. El <i>Quijote</i> . Otras novelas de Cervantes.	9-12
BLO QUE III	-Componentes del hecho comunicativo. La comunicación verbal. Concepto de texto. La cohesión textual. Los marcadores. Géneros discursivos y modalidades textuales. -El Barroco. Luis de Góngora. Francisco de Quevedo. Lope de Vega. Sor Juana Inés de la Cruz.	9-12
	-Narración. Descripción. Diálogo. Exposición. -La prosa narrativa. La novela corta: María de Zayas. Baltasar Gracián.	9-12
	-La argumentación. Argumentos y estructura argumentativa. Marcas de subjetividad. Combinación de modalidades textuales. -El teatro Barroco.	9-12
	-La prensa y el periódico. Géneros periodísticos. Géneros de opinión. Géneros mixtos. La etiqueta digital. -Grandes autores del teatro barroco: Lope, Tirso, Calderón.	9-12

4º ESO		
	SABERES BÁSICOS	SESIONES
BLO - QUE I	-La diversidad lingüística de España. Bilingüismo y diglosia. La variación lingüística. Variedades funcionales o registros. La cortesía verbal. -La Ilustración y el Neoclasicismo. El ensayo ilustrado. El teatro ilustrado. La poesía del siglo XVIII.	9-12
	-Estructura de la palabra. Derivación y composición. Parasíntesis y acronimia. Formantes de origen grecolatino. El significado y el sentido. Fenómenos semánticos. El léxico español. -El Romanticismo: características. La poesía romántica: Espronceda, Bécquer, Rosalía de Castro.	9-12
	-Clases de palabras. Perífrasis verbales y locuciones. Grupos sintácticos. La oración simple. -La narrativa romántica. El artículo periodístico: Larra. El teatro romántico. <i>Don Juan Tenorio</i> , de José Zorrilla.	9-12
	-CD y CI. ATB y CPvo. CRV. CAgt y CC. -El Realismo. Galdós, Clarín. El naturalismo. Emilia Pardo Bazán.	9-12
BLO - QUE II	-Oración compuesta. Coordinadas y yuxtapuestas. Subordinadas sustantivas. -El Modernismo. Rubén Darío. La generación del 98. Las novelas de 1902. Baroja, Azorín, Unamuno, Machado.	9-12
	-Subordinadas relativas con antecedente expreso. -El teatro anterior a 1936. Teatro comercial y teatro de renovación. Valle-Inclán. Lorca.	9-12
	-Subordinadas adverbiales de tiempo y modo. Subordinadas adverbiales de lugar. Construcciones o subordinadas finales. Construcciones o subordinadas causales. -Las vanguardias y la generación del 14. El ensayo y la novela novecentista. Juan Ramón Jiménez.	9-12
	-Construcciones o subordinadas concesivas, condicionales, ilativas. -La generación del 27. Características. Neopopularismo y poesía pura. Influencia del surrealismo. La generación del 27 tras la Guerra Civil.	9-12
	-Componentes del hecho comunicativo. Comunicación verbal. El texto. La cohesión textual.	9-12

BLO - QU E III	-La poesía entre 1936 y 1975. La poesía en los años cuarenta. La poesía social. Los poetas del medio siglo. Los novísimos.	
	-Modalidades textuales. Argumentación. Tipos de argumentos. La estructura argumentativa. -La novela entre 1936 y 1975. La novela en los años cuarenta. La novela social. La novela experimental. La novela del boom.	9-12
	-Los géneros discursivos. Géneros periodísticos. -El teatro entre 1936 y 1975. Miguel Mihura y la comedia del disparate. Alejandro Casona y el teatro en el exilio. Buero Vallejo y el teatro social. Arrabal y el teatro experimental.	9-12
	-La instancia. El <i>currículum</i> . La casta de motivación. Géneros discursivos digitales. -La literatura en la democracia. La poesía desde 1976. El teatro desde 1976. La narrativa desde 1976.	9-12

6.3. COMPETENCIAS ESPECÍFICAS Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA 3º Y 4º ESO.

Las competencias específicas son, según el artículo 2.c del Decreto 82/2022, los “desempeños que el alumnado debe poder desplegar en actividades o en situaciones cuyo abordaje requiere de los saberes básicos de cada materia o ámbito. Las competencias específicas constituyen un elemento de conexión entre, por una parte, el Perfil de salida del alumnado, y por otra, los saberes básicos de las materias o ámbitos y los criterios de evaluación.” Son las mismas para los cuatro cursos de la ESO, por lo que no volveremos a exponer aquí lo enunciado en el punto 5.3, que se hace extensible a los cursos de 3º y 4º. A continuación, simplemente enunciaremos los criterios de evaluación para 3º y 4º de ESO asociados a cada una de las competencias específicas:

Competencia específica 1:

1.1 Reconocer y valorar las lenguas de España y las variedades dialectales del español, con atención especial a las de Castilla- La Mancha, a partir de la explicación de su origen y su desarrollo histórico y sociolingüístico, contrastando aspectos lingüísticos y discursivos de las distintas lenguas, así como rasgos de los dialectos del español, diferenciándolos de los rasgos sociolectales y de registro, en manifestaciones orales, escritas y multimodales.

1.2 Identificar y cuestionar prejuicios y estereotipos lingüísticos adoptando una actitud de respeto y valoración de la riqueza cultural, lingüística y dialectal, a partir del análisis de la diversidad lingüística en el entorno social próximo y de la exploración y reflexión en torno a los fenómenos del contacto entre lenguas y de la indagación de los derechos lingüísticos individuales y colectivos.

Competencia específica 2

2.1 Comprender el sentido global, la estructura, la información más relevante en función de las necesidades comunicativas y la intención del emisor en textos orales y multimodales de cierta complejidad de diferentes ámbitos, analizando la interacción entre los diferentes códigos.

2.2 Valorar la forma y el contenido de textos orales y multimodales de cierta complejidad, evaluando su calidad, su fiabilidad y la idoneidad del canal utilizado, así como la eficacia de los procedimientos comunicativos empleados.

Competencia específica 3

3.1 Realizar exposiciones y argumentaciones orales de cierta extensión y complejidad con diferente grado de planificación sobre temas de interés personal, social, educativo y profesional ajustándose a las convenciones propias de los diversos géneros discursivos, con fluidez, coherencia, cohesión y el registro adecuado en diferentes soportes, utilizando de manera eficaz recursos verbales y no verbales.

3.2 Participar de manera activa y adecuada en interacciones orales informales, en el trabajo en equipo y en situaciones orales formales de carácter dialogado, con actitudes de escucha activa y estrategias de cooperación conversacional y cortesía lingüística, utilizando un lenguaje no discriminatorio.

3.3 Conseguir, de manera eficaz, los propósitos marcados en una situación comunicativa, interpretando, valorando y mejorando las producciones orales propias y ajenas, así como los aspectos prosódicos y los elementos no verbales (gestos, movimientos y mirada, entre otros).

Competencia específica 4

4.1 Comprender e interpretar el sentido global, la estructura, la información más relevante y la intención del emisor de textos escritos y multimodales de cierta complejidad que respondan a diferentes propósitos de lectura, realizando las inferencias necesarias.

4.2 Valorar críticamente el contenido y la forma de textos de cierta complejidad evaluando su calidad y fiabilidad, así como la eficacia de los procedimientos lingüísticos empleados.

4.3 Manifestar una actitud crítica ante la lectura de cualquier tipo de textos, a través de una lectura

reflexiva que permita identificar posturas de acuerdo o desacuerdo, respetando en todo momento a las personas que expresan su opinión en ellos.

4.4 Reconocer el sentido de palabras, expresiones, enunciados o pequeños fragmentos extraídos de un texto, en función de su sentido global, incorporándolas a su conocimiento de la lengua.

Competencia específica 5

5.1 Planificar la redacción de textos escritos y multimodales de cierta extensión atendiendo a la situación comunicativa, al destinatario, al propósito y 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 para enriquecer los textos atendiendo a aspectos discursivos, pragmáticos, lingüísticos y de estilo, con precisión léxica y corrección ortográfica y gramatical.

Competencia específica 6

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 respetando los principios de propiedad intelectual.

6.2 Elaborar trabajos de investigación de manera progresivamente autónoma en diferentes soportes sobre diversos temas de interés académico, personal o social a partir de la información seleccionada, aplicando las convenciones establecidas para su presentación: organización en epígrafes, procedimientos de citas, bibliografía y webgrafía, etc.

6.3 Adoptar hábitos de uso crítico, seguro, sostenible y saludable de las tecnologías digitales en relación con la búsqueda y la comunicación de la información.

Competencia específica 7

7.1 Leer de manera autónoma textos seleccionados en función de los propios gustos, intereses y necesidades, y dejar constancia del progreso del propio itinerario lector y cultural explicando los criterios de selección de las lecturas, las formas de acceso a la cultura literaria y la experiencia de lectura.

7.2 Compartir la experiencia de lectura en soportes diversos relacionando el sentido de la obra con la propia experiencia biográfica, lectora y cultural.

Competencia específica 8

8.1 Explicar y argumentar la interpretación de las obras leídas a partir del análisis de las relaciones internas de sus elementos constitutivos con el sentido de la obra y de las relaciones externas del texto con su contexto sociohistórico, atendiendo a la configuración y evolución de los géneros y subgéneros literarios.

8.2 Establecer de manera progresivamente autónoma vínculos argumentados entre los textos leídos y otros textos escritos, orales o multimodales, así como con otras manifestaciones artísticas y culturales, en función de temas, tópicos, estructuras, lenguaje y valores éticos y estéticos, mostrando la implicación y la respuesta personal del lector en la lectura.

8.3 Crear textos personales o colectivos con intención literaria y conciencia de estilo, en distintos soportes y con ayuda de otros lenguajes artísticos y audiovisuales, a partir de la lectura de obras o fragmentos significativos en los que se empleen las convenciones formales de los diversos géneros y estilos literarios.

Competencia específica 9

9.1 Revisar los textos propios de manera progresivamente autónoma y hacer propuestas de mejora argumentando los cambios a partir de la reflexión metalingüística e interlingüística con el metalenguaje específico.

9.2 Explicar y argumentar la interrelación entre el propósito comunicativo y las elecciones lingüísticas del emisor, así como sus efectos en el receptor, utilizando el conocimiento explícito de la lengua y

el metalenguaje específico.

9.3 Formular generalizaciones sobre algunos aspectos del funcionamiento de la lengua a partir de la observación, la comparación y la transformación de enunciados, así como de la formulación de hipótesis y la búsqueda de contraejemplos, utilizando el metalenguaje específico y consultando de manera progresivamente autónoma diccionarios, manuales y gramáticas.

Competencia específica 10

10.1 Identificar y desterrar los usos discriminatorios de la lengua, los abusos de poder a través de la palabra y los usos manipuladores del lenguaje a partir de la reflexión y el análisis de los elementos lingüísticos, textuales y discursivos utilizados, así como de los elementos no verbales de la comunicación.

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, desarrollando una postura abierta, tolerante y flexible.

6.4. RELACIÓN ENTRE COMPETENCIAS ESPECÍFICAS, DESCRIPTORES OPERATIVOS, CRITERIOS DE EVALUACIÓN Y SABERES BÁSICOS.

La relación entre las competencias específicas, los criterios de evaluación y los descriptores operativos del Perfil de salida se ha especificado en el punto anterior, por lo que se recoge aquí una tabla en la que se relacionan los saberes básicos con los criterios de evaluación mediante los cuales se evaluará la adquisición de los primeros.

SABERES BÁSICOS 3º y 4º ESO		CRITERIOS DE EVALUACIÓN
A. Las lenguas y sus hablantes	Análisis de la biografía lingüística propia y de la diversidad lingüística del centro y de la localidad.	1.1
	Desarrollo sociohistórico de las lenguas de España.	
	Comparación de rasgos de las principales variedades dialectales del español, con especial atención a la del propio territorio.	
	Desarrollo de la reflexión interlingüística.	
	Diferencias entre los rasgos propios de las variedades dialectales (fónicos, gramaticales y léxicos) y los relativos a los sociolectos y los registros.	
	Exploración y cuestionamiento de prejuicios y estereotipos lingüísticos. Los fenómenos del contacto entre lenguas: bilingüismo, préstamos, interferencias. Diglosia lingüística y diglosia dialectal.	1.2, 10.1
	Indagación en torno a los derechos lingüísticos y su expresión en leyes y declaraciones institucionales.	
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:	2.1, 2.2, 3.1, 3.2, 3.3, 10.2
	<u>1. Contexto: componentes del hecho comunicativo.</u>	
	Componentes del hecho comunicativo: grado de formalidad de la situación y carácter público o privado; distancia social entre los interlocutores; propósitos comunicativos e interpretación de intenciones; canal de comunicación y elementos no verbales de la comunicación.	
	<u>2. Los géneros discursivos.</u>	
	Secuencias textuales básicas, como, por ejemplo: narrativa, descriptiva, instruccional, dialogal, con especial atención a las expositivas y argumentativas.	
	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 del interlocutor (la discrepancia, la queja, la orden, la reprobación).	
	Géneros discursivos propios del ámbito educativo.	
	Géneros discursivos propios del ámbito social. Redes sociales y medios de comunicación. Etiqueta digital y riesgos de desinformación, manipulación y vulneración de la privacidad en la red. Análisis de la imagen y de los elementos paratextuales de los textos icónico-verbales y multimodales.	
	Géneros discursivos propios del ámbito profesional: el currículum vitae, la carta de motivación y la entrevista de trabajo.	
	<u>3. Procesos.</u>	
	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, selección y 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 del texto.	
	Producción oral formal: planificación y búsqueda de información, textualización y revisión. Adecuación a la audiencia y al tiempo de exposición. Elementos no verbales. Rasgos discursivos y lingüísticos de la oralidad formal. La deliberación oral argumentada.	
	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 de la forma y el contenido del texto.	4.1, 4.2, 4.3, 4.4, 5.1, 5.2,

	Producción escrita: planificación, textualización, revisión y edición en diferentes soportes. Usos de la escritura para la organización del pensamiento: toma de notas, esquemas, mapas conceptuales, definiciones, resúmenes, etc.	10.2
	Alfabetización mediática e informacional: Búsqueda y selección de la información con criterios de fiabilidad, calidad y pertinencia; análisis, valoración, reorganización y síntesis de la información en esquemas propios y transformación en conocimiento; comunicación y difusión de manera creativa y respetuosa con la propiedad intelectual. Utilización de plataformas virtuales para la realización de proyectos escolares.	6.1, 6.2, 6.3
	<u>4. Reconocimiento y uso discursivo de los elementos lingüísticos.</u>	4.1, 4.2, 4.3, 4.4, 5.1, 5.2, 10.2
	La expresión de la subjetividad en textos de carácter expositivo y argumentativo. 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.	
	Procedimientos explicativos básicos: la aposición y las oraciones de relativo.	
	Mecanismos de cohesión. Conectores textuales distributivos, de orden, contraste, explicación, causa, consecuencia, condición e hipótesis. Mecanismos de referencia interna, gramaticales y léxicos (nominalizaciones e hiperónimos de significado abstracto).	
	Uso coherente de las formas verbales en los textos. Correlación temporal en la coordinación y subordinación de oraciones, y en el discurso relatado.	
	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.	
C.Educación literaria	<u>1. Lectura autónoma. Implicación en la lectura de obras de forma progresivamente autónoma a partir de una preselección de textos variados, y reflexión sobre los textos leídos y sobre la práctica de lectura, atendiendo a los siguientes saberes:</u>	7.1, 7.2
	Criterios y estrategias para la selección de obras variadas, 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.	
	Toma de conciencia y verbalización de los propios gustos e identidad lectora.	
	Expresión de la experiencia lectora, utilizando progresivamente metalenguaje específico. Apropiación de los textos leídos a través de distintas formas de recreación.	
	Movilización de la experiencia personal, lectora y cultural para establecer vínculos de manera argumentada entre la obra leída y aspectos de la actualidad, así como con otros textos y manifestaciones artísticas y culturales.	
	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.	8.1, 8.2, 8.3
	<u>2. Lectura guiada. Lectura de obras y fragmentos relevantes de la literatura del patrimonio literario nacional y universal y de la literatura actual, inscritas en itinerarios temáticos o de género que atraviesan épocas, contextos culturales y movimientos artísticos, atendiendo a los siguientes saberes:</u>	
	Estrategias de construcción compartida de la interpretación de las obras a través de conversaciones literarias, con la incorporación progresiva de metalenguaje específico.	
	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 la Edad Media hasta la actualidad.	

	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.	
	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 a partir de la apropiación de las convenciones del lenguaje literario y en referencia a modelos dados (imitación, transformación, continuación, etc.).	
D.Refle- xión sobre la lengua	Elaboración de conclusiones propias sobre el funcionamiento del sistema lingüístico con un lenguaje específico a partir de la observación, comparación y clasificación de unidades comunicativas y del contraste entre lenguas, atendiendo a los siguientes saberes:	9.1, 9.2, 9.3,
	Diferencias relevantes e intersecciones entre lengua oral y lengua escrita atendiendo a aspectos sintácticos, léxicos y pragmáticos.	
	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 compuesta).	
	Consolidación de los procedimientos léxicos (afijos) y sintácticos para el cambio de categoría.	
	Relación entre los esquemas semántico y sintáctico de la oración simple y compuesta. Observación y transformación de enunciados de acuerdo con estos esquemas 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 y sus valores denotativos y connotativos en función del contexto y el propósito comunicativo	
	Estrategias de uso progresivamente autónomo de diccionarios y manuales de gramática para obtener información gramatical básica.	

7. METODOLOGÍA.

Las capacidades de lograr una comunicación eficaz, de adquirir nuevos conocimientos y de resolución de nuevos retos son las tres competencias más valoradas en la sociedad actual, sobre todo en el ámbito académico y en el ámbito profesional, pero también son muy importantes en las relaciones sociales de la vida cotidiana de los ciudadanos. Las tres competencias se hallan estrechamente relacionadas con el currículum de la asignatura y propician el uso de ciertas estrategias metodológicas encaminadas a conseguir la competencia comunicativa de los alumnos, en los citados contextos académicos, profesionales y de las relaciones sociales de los ciudadanos. Esto, dado que la lengua es el medio por el que se transmiten todos los conocimientos, capacitará a los alumnos para sus nuevos aprendizajes y para desarrollar su razonamiento lógico, imprescindible para la resolución de problemas; y también los capacitará para una comunicación eficaz y adecuada a los distintos contextos y situaciones en los que se produzca.

Como orientación metodológica es deseable que todos los contenidos del currículum se trabajen desde la unidad lingüística del texto. En el bloque de Comunicación oral, se le otorga una especial relevancia a la expresión oral, a la producción de textos orales propios adecuados a situaciones formales, con el propósito de dotar a los alumnos de las estrategias imprescindibles para su futuro académico y profesional, pero no solo para este: también importa tal uso formal en diversas situaciones de las relaciones sociales de las personas como ciudadanos (en su relación con las instituciones, en su dimensión política...). En el bloque de Comunicación escrita, en lo concerniente a la lectura, el texto es la fuente de aprendizaje lingüístico y de cualquier ámbito del saber; en cuanto a la escritura, el objetivo es lograr convertir a los alumnos en escritores competentes, en especial, en los ámbitos académico -de cara a la continuación de estudios postobligatorios- y profesional -si el alumno, tras la enseñanza obligatoria, comienza su vida profesional-, competencia que debe extenderse al ámbito de las relaciones sociales -como persona lingüísticamente educada-. En el bloque de Conocimiento de la lengua, aunque se aborde la observación, conocimiento y explicación de la palabra o el enunciado, estas unidades siempre deben observarse en su contexto, es decir, como parte de un texto en el que precisamente adquieren muchas de sus peculiaridades gramaticales y semánticas. Así, el análisis lingüístico es necesario para poder describir y explicar las características propias de las tipologías textuales. En cuanto al bloque de Educación Literaria, cabe decir que se introduce en esta etapa a partir de la lectura de textos significativos de los distintos géneros, etapas y tradiciones literarias, para llegar, progresivamente, al conocimiento de los movimientos literarios que se suceden a lo largo de la historia de la literatura mediante la comparación de textos de diferentes épocas y autores.

En resumen, será el texto oral y escrito -con su coherencia, cohesión y adecuación, y toda su tipología- la unidad lingüística base de la metodología, a partir de la cual, progresivamente, se desarrollará la competencia comunicativa, y desde la cual se llegará al estudio del resto de las unidades de la lengua, así como de la literatura; estudios de la lengua y la literatura que deben tener, a su vez, como una de sus finalidades esenciales revertir en la mejora de la competencia comunicativa. Así pues, se situará la comprensión y expresión de textos en el centro de la actividad docente y no solo como finalidad en sí misma, en tanto que sirve para alcanzar los objetivos de esta asignatura, sino como fundamento y punto de partida del desarrollo del pensamiento crítico -sin comprensión no puede haber crítica razonada y sólida- y, con este, de la capacidad de resolución de problemas, que están en la base, no solo de la exigencia de los estudios postobligatorios -si esa fuese la opción del alumnado tras la Educación Secundaria Obligatoria-, sino también del progreso profesional y la puesta en práctica de una ciudadanía consciente y responsable.

Podría encarecerse, en definitiva, como último nivel de concreción de esta orientación metodológica que toma el texto como unidad estructuradora del estudio de la asignatura, la necesidad de educar al alumnado en el paso de la comprensión dirigida a la comprensión progresivamente autónoma y global de los textos (capacitándolos para la estructuración interna, el resumen y la enunciación precisa del tema principal y los temas secundarios); necesidad que debe extenderse a la educación en la producción de textos cada vez más extensos, mejor estructurados y más precisos en su expresión.

Por otro lado, el currículum propicia el acceso directo al conocimiento por parte del alumnado -aprendizaje autónomo-, sin necesidad de que el profesor sea el único mediador, al otorgar una mayor importancia a la capacidad investigadora de los alumnos, a la consulta progresivamente autónoma de fuentes

directas y a la selección y posterior transmisión de la información obtenida. Asimismo, se potencia el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación no solo como fuentes de acceso al conocimiento sino también como herramientas para la presentación de trabajos orales o escritos, respetando las convenciones de contextos formales académicos o profesionales.

7.1. ESTRATEGIAS Y TÉCNICAS PARA EL DESARROLLO DEL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE.

La enseñanza de Lengua Castellana y Literatura supone movilizar los saberes mediante situaciones de aprendizaje variadas (entendidas estas como marcos contextualizados de actuación, definidos por unos objetivos claros y ligadas a la experiencia del alumnado), de acuerdo con los parámetros formulados en los criterios de evaluación, con el fin de progresar hacia la adquisición de las competencias específicas. Las competencias específicas apuntan al logro de las competencias clave que se han establecido como imprescindibles para que el alumnado alcance los aprendizajes necesarios descritos en el Perfil de salida. En todo caso, corresponde a los equipos docentes interpretar el currículo de Lengua Castellana y Literatura conforme a su criterio profesional y a la realidad de su contexto escolar.

Las situaciones de aprendizaje deben estar abiertas al trabajo interdisciplinar, establecer conexión con cuestiones o problemas reales, y ser puestas en relación, siempre que sea posible, con los retos del siglo XXI. Puesto que en cada una de las situaciones se pondrá el foco en determinadas competencias específicas y en la consecuente movilización de los saberes requeridos, su planificación en la programación debe procurar un equilibrio entre todas ellas a lo largo del curso. Ello supone, asimismo, una coordinación en el departamento para que la sistematización, progresión y complementariedad de los aprendizajes se articulen y prolonguen a lo largo de toda la etapa. Las situaciones de aprendizaje no atienden a estructuras rígidas. Su duración y alcance admiten variación y flexibilidad, así como su estructura, que debe ajustarse a lo que se requiera en cada caso. No se trata tanto de concebir el curso como una articulación de grandes proyectos –que, por supuesto, no quedan descartados– sino de planificar situaciones contextualizadas que den sentido a lo que sucede en el aula mediante propuestas definidas de acuerdo con su finalidad y sentido.

Diversidad lingüística y ética de la comunicación

Aprender Lengua significa avanzar en el conocimiento, las destrezas y las actitudes, implícitos y explícitos, que se posee sobre el propio idioma y sobre otras lenguas con las que se convive. La mejor situación para ese aprendizaje se produce en el proceso de su desempeño comunicativo, cuando habla, conversa, escucha, lee o escribe, en un contexto de uso social o cultural determinado. Por ello, se deben generar en el aula las condiciones que propicien y faciliten la preservación y el respeto de la variedad dialectal del español que corresponda al lugar en el que se vive, así como de una educación plurilingüe que invite al tratamiento integrado de las lenguas como un cauce excelente para estimular la reflexión interlingüística y aproximarse a los usos sociales reales, en los que a menudo se manejan simultáneamente dos o más lenguas. El enriquecedor contexto multilingüe de las aulas debe convertirse en una oportunidad de promover la reflexión sobre diferentes situaciones sociolingüísticas, con el fin de desarrollar actitudes positivas hacia la diversidad lingüística en general. Para ello, es importante conceder el adecuado protagonismo al proceso de normalización del plurilingüismo y la diversidad dialectal, prestando especial atención al aprendizaje reflexivo en torno a conceptos como el bilingüismo y la diglosia en la situación de lenguas en contacto.

Pueden ponerse en práctica situaciones de aprendizaje que aborden la situación sociolingüística del entorno y de España, a partir de investigaciones sencillas, tomando como punto de arranque el contexto del centro y llegando hasta la investigación en la red. Por ejemplo, a partir de lecturas, audiciones o visionado de muestras recogidas en el entorno familiar o seleccionadas en medios de comunicación y redes sociales, podrían compararse aspectos fónicos, gramaticales y léxicos entre las distintas lenguas y dialectos. Todo ello debe propiciar la legitimación lingüística y cultural adecuada, para avanzar en la seguridad para la propia comunicación y en el respeto a los derechos lingüísticos individuales y colectivos.

Otra propuesta de trabajo interesante podría relacionarse con el español como lengua extranjera (ELE), para lo cual el alumnado, tras un adecuado proceso de selección y reflexión interlingüística, podría recopilar o crear recursos para enseñar español al alumnado que llega al centro educativo sin saber el idioma, a la par

que podría investigarse la situación del ELE en el mundo, con el fin de adquirir consciencia de la proyección internacional de nuestra lengua y de las posibilidades laborales que esta comporta.

Competencia oral y ética de la comunicación

El desarrollo de la competencia oral implica partir del reconocimiento de la diversidad lingüística y dialectal del aula y renunciar a la vieja pretensión homogeneizadora de la escuela. Supone, además, un sólido compromiso con la emancipación comunicativa de todo el alumnado, para reducir la brecha en el acceso a contextos que requieren usos elaborados del lenguaje. Para ello, es imprescindible planificar situaciones de aprendizaje que integren actividades de producción, interacción y comprensión oral, con una mediación atenta a diagnosticar los principales escollos y a intervenir con tacto y eficacia.

La interacción oral debe ser objeto de estudio en las clases de lengua. Conviene partir de la propia experiencia del alumnado y de la reflexión sobre los usos orales cotidianos, a fin de detectar qué elementos son fuente habitual de desencuentros comunicativos. Ello dará pie a una aproximación sistematizada y contextualizada a distintos aspectos lingüísticos que permitirán una mayor conciencia acerca de los elementos que facilitan o entorpecen la comunicación en su doble vertiente de intercambio de información y de construcción de vínculos respetuosos entre los interlocutores. Para ello, además de incorporar la conversación informal como género discursivo con sus propias convenciones (comunicación no verbal, temas, turnos de palabra, registro, escucha activa, etc.), es importante detenerse en los diferentes actos de habla cotidianos (invitar, elogiar, agradecer, disculparse, aconsejar, discrepar, reprobar, protestar, ordenar, etc.) y en qué medida pueden ser potencialmente lesivos para los interlocutores. La reflexión en torno a las estrategias de cortesía lingüística y los principios de cooperación conversacional ayudará a identificar mejor el origen de los problemas de comunicación oral en los diferentes ámbitos de uso y a ajustar mejor las elecciones verbales y no verbales al propósito comunicativo.

La programación de aula debe atender también al diseño de situaciones de aprendizaje que requieran usos elaborados del lenguaje, combinando actividades de comprensión y producción oral y aprovechando las posibilidades que las tecnologías de la comunicación brindan para la comunicación asíncrona y para la evaluación compartida.

En cuanto a las actividades de recepción oral, conviene vincularlas a propósitos concretos. Así, se puede llevar al aula una conferencia especializada o una entrevista radiofónica para recabar información acerca de un proyecto de investigación; una mesa redonda para forjarse un criterio propio en torno a temas de actualidad; un reportaje audiovisual para consensuar propuestas en la asamblea de estudiantes sobre la reducción de residuos del centro, etc. Al hilo de todo ello, la mediación docente debe atender al desarrollo de estrategias de comprensión que vayan más allá de la recuperación de una información explícita: desde las más básicas (anticipar el contenido, retener información relevante en función del objetivo, distinguir entre hechos y opiniones, captar el sentido global y la relación entre las partes del discurso, analizar la comunicación no verbal), a las más complejas (identificar la intención del emisor, analizar procedimientos retóricos, detectar falacias argumentativas, valorar la fiabilidad, la forma y el contenido del texto, etc.).

Por último, y en lo relativo a la producción e interacción oral formal, se hace necesario programar periódicamente situaciones de aprendizaje que impliquen como tarea final la producción de un texto oral, monologado o dialogado, lo más contextualizada posible: una exposición o argumentación sobre un tema científico o cultural para celebrar el día de la Mujer en la Ciencia, la participación en una mesa redonda o en un debate sobre un tema de actualidad en el marco de un proyecto de aprendizaje-servicio; un coloquio o conversación literaria sobre las lecturas realizadas, etc. Cada propuesta precisa un cuidadoso acompañamiento docente a lo largo del proceso: planificación (determinación del propósito comunicativo y el destinatario, análisis de la situación comunicativa y el género discursivo, búsqueda y análisis de modelos, documentación y organización de la información, etc.), oralización (fórmulas de saludo, anticipación del esquema, recapitulación y despedida; selección del registro; elementos de la comunicación no verbal, etc.), y evaluación. En este sentido, la elaboración conjunta de una rúbrica se convierte en una espléndida herramienta de evaluación para el aprendizaje, que permitirá no solo valorar el producto final, sino orientar todo el proceso.

Competencia escrita y ética de la comunicación

Las prácticas escolares centradas en la competencia lectora están en la base misma de un paso exitoso por el sistema educativo, de ahí su importancia en el currículo. En la actualidad, el concepto de texto escrito queda abierto a formatos de todo tipo, que incluyen sobre todo los pertenecientes al mundo digital, caracterizados por su hipertextualidad y discontinuidad, y en los que la consideración de su fiabilidad y seguridad es particularmente relevante. Las propuestas ligadas a la competencia lectora deben darse en contextos de aprendizaje con propósitos claros, con cierta preferencia o sensibilidad por los retos del siglo XXI. Tanto leer como escribir reclaman tener en cuenta una mirada ética de la comunicación atenta a detectar y desterrar los usos discriminatorios y manipuladores del lenguaje.

La contextualización exigida a la lectura de textos relaciona el qué se lee con el para qué hacerlo. Se lee para informarse o investigar sobre un asunto (la soberanía alimentaria, la industria de la moda, los residuos plásticos, etc.), y se emplea esa información con diversos fines, a los que dan cauce géneros diferentes: debatir u opinar (coloquios, mesas redondas), hacer una exposición oral (discurso oral formal) o elaborar un escrito (artículo, reportaje, etc.).

Enseñar a leer requiere identificar, por un lado, cómo operan las propiedades textuales y, por otro, qué debe hacer el lector para interpretar la información del texto. Asimismo, el profesorado tendrá en cuenta las regulaciones y estrategias del antes, durante y después del acto de leer, según las necesidades de lectura. Pueden desplegarse intervenciones de diversa índole: relacionadas con el plano léxico (aclaraciones de significado, vinculación a familias léxicas, rastreos etimológicos), dirigidas a distintas acciones (búsqueda de idea general, relación entre las partes, casos de correferencia, obtención de inferencias, identificación de elipsis, etc.), o aquellas que aclaran ciertos conocimientos previos (sobreentendidos, campos de conocimiento). De todo ello se desprende que no basta con centrar la atención en ejercicios de extracción literal de la información, que se corresponden con estadios operativos menos complejos.

Producción escrita

Las destrezas implicadas en tareas con mucho protagonismo en el ámbito académico (elaborar resúmenes, tomar apuntes, esbozar mapas conceptuales) son indisolubles de las relacionadas con la lectura o la escucha; por tanto, las tareas de producción textual que se propongan deben tenerlo muy en cuenta. Independientemente de las actividades o del género discursivo en el que se lleva a la práctica la escritura, el principal objetivo de la mediación docente es que el alumnado interiorice el componente reflexivo que la caracteriza, hacer de la escritura una práctica lo más consciente posible y facilitar que el producto final sea lo más ajustado a las intenciones de partida.

La escritura responde a un proceso no lineal que nada tiene que ver con ir escribiendo espontáneamente. La elaboración de un texto escrito es fruto, incluso en sus formas más espontáneas, de un proceso que tiene al menos cuatro momentos: la planificación (determinación del propósito comunicativo y el destinatario y análisis de la situación comunicativa, además de la lectura y análisis de modelos), la textualización, la revisión (que puede ser autónoma pero también compartida con otros estudiantes o guiada por el profesorado) y la edición del texto final. Tener en cuenta las distintas fases implica insistir en los problemas habituales que surgen en cada una de ellas y que, por su carácter no lineal, afectan transversalmente a todo el producto. Por ejemplo, la consideración del destinatario es determinante tanto para seleccionar la información (cuál es el punto de partida que debe asumirse en función de sus conocimientos previos), como para escoger el registro (tratamiento, léxico adecuado). Asimismo, la organización del texto afecta al orden y estructura en que aparece la información en la fase de planificación, así como a la forma en que es presentada a través de organizadores o conectores discursivos en la fase de redacción. Por último, las dificultades propias de la superficie textual, referidas a procesos de cohesión, interaccionan con el manejo de la puntuación y, en último término, con la supervisión ortográfica. La intervención del personal docente en las diferentes fases del proceso permite ajustar, mejorar o reconducir las producciones del alumnado, de manera que la evaluación de las mismas informe tanto sobre la práctica docente como sobre la adquisición de la competencia.

Competencia informacional y ética de la comunicación

La tarea de transformar la información en conocimiento constituye uno de los pilares básicos para la formación permanente de la ciudadanía. La alfabetización informacional es, además, generadora de transversalidad en el aprendizaje comunicativo. Implica acciones puramente lingüísticas, como la comprensión de la información, su selección y tratamiento en esquemas, resúmenes y otras herramientas de organización del conocimiento, o su posterior comunicación en diversos formatos. Pero también conlleva un uso certero, creativo y seguro de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, el desarrollo de habilidades para iniciar, organizar y persistir en un aprendizaje paulatinamente autónomo, o para elegir, planificar y gestionar conocimientos con criterio propio, con el fin de transformar las ideas en actos. Por último, es imprescindible a este respecto el desarrollo de un espíritu crítico que ayude a discriminar la información real de los contenidos falsos o manipulados.

Una forma adecuada de abordar estos aprendizajes en el aula de manera integrada es proponer proyectos de investigación realizados preferentemente de manera cooperativa, de envergadura y complejidad variables, en torno a temas relacionados con el propio currículo de la materia o con los retos y desafíos del siglo XXI, y abiertos, siempre que sea posible, al trabajo interdisciplinar. Para su puesta en marcha, es conveniente tener en cuenta aspectos que favorecen la progresiva autonomía del alumnado, sin renunciar a establecer pautas y ayudas iniciales que lo guíen tanto para el éxito del resultado como para adquirir verdadera conciencia de lo que va aprendiendo en cada momento. Algunas de esas pautas o ayudas podrían ser las siguientes: partir de preguntas o retos que despierten en ellos las ganas de aprender para comprobar ciertas hipótesis; presentar guías de las posibles fuentes de información; ofrecer patrones de organizadores gráficos para la búsqueda y el tratamiento de la información (cuadernos de bitácora, herramientas para guionizar un informe o para contrastar, resumir y categorizar la información; repositorios de fuentes de consulta, etc.); establecer desde el principio el formato del producto final (documento, programa de radio, reportaje periodístico, videotutorial, monólogo divulgativo, mural, etc.) para ayudar a la configuración de la indagación, etc. Asimismo, es importante ofrecer suficientes modelos reales como el solicitado, para que el alumnado sea capaz de equilibrar la forma y el contenido de la exposición y asuma la necesidad de no limitarse a una suma de informaciones, puesto que no es posible comunicar lo que no se ha comprendido para transformarlo en conocimiento propio. En este sentido, forman parte de las tareas importantes de la Alfabetización Informacional el reconocimiento adecuado de las citas ajenas en el propio discurso, así como la referencia normativa a las fuentes de información.

Por otra parte, la inclusión de entornos digitales puede ser una herramienta extraordinariamente interesante, tanto para el trabajo individual como para el trabajo cooperativo o colaborativo. En función de su naturaleza y características, permite además ofrecer una gran diversidad de contextos de aprendizaje, lo que siempre resulta motivador para el alumnado y favorece su implicación en su propio proceso de aprendizaje.

Por último, y en lo que concierne a la formación del alumnado para enfrentar adecuadamente los fenómenos y consecuencias de la llamada «desinformación», resultan de enorme utilidad para el aula de Lengua las rutinas establecidas en torno a la verificación de bulos (contrastar la información en páginas de medios de prestigio, recurrir a las plataformas de verificación de hechos o a los perfiles institucionales autorizados en redes sociales, etc.), así como a un uso consciente del fenómeno del ciberzuelo a partir de la observación y el análisis crítico, tanto desde el punto de vista lingüístico como sociológico, de este tipo de prácticas.

Competencia literaria: lectura autónoma

Esta competencia se sustenta en el establecimiento de tiempos y espacios de lectura libre e individual con la colaboración de la biblioteca escolar. Se trata de ayudar al alumnado a configurar su autonomía lectora de manera progresiva. Alumnos y alumnas podrán elegir libremente en el marco de colecciones de lecturas diversas, deben poder decidir si siguen o abandonan una lectura según su gusto lector, y han de compartir con otros lo que leen para recomendar lecturas. Para ello, se deben configurar contextos de lectura dinámicos en los que se tengan en cuenta los aspectos y criterios siguientes:

El alumno o la alumna como sujeto lector: es necesario realizar un trabajo constante con el bagaje previo del alumnado, así como reconocer y valorar sus prácticas culturales habituales para enriquecerlas

progresivamente en diversidad, complejidad y calidad de los textos. Con ello se pretende, por un lado, conseguir la implicación con la lectura de cada estudiante para que pueda desarrollar sus gustos lectores y, por otro lado, recabar información para atender mejor a los distintos perfiles lectores. Para ello, es necesario establecer periódicamente y de manera natural estrategias de aproximación a los universos lectores individuales. Así, se puede trabajar a través de cuestionarios sobre hábitos de lectura, escribir relatos de vida lectora, promover conversaciones sobre los gustos, preferencias y actividades de ocio, elaborar diarios de lectura, etc. Todo ello ha de ser socializado y utilizado como fuente de autoconocimiento por parte del grupo.

La colección de textos: cualquier espacio de lectura libre requiere disponer de un corpus de textos de calidad, diversos en cuanto a temáticas, géneros, niveles de complejidad y formatos, adaptado a cada contexto particular. La selección de la colección de textos debe tener en cuenta la diversidad de chicos y chicas. En cuanto al nivel de complejidad, los textos disponibles no deben suponer un reto mucho mayor de lo que los adolescentes de cada contexto puedan superar de manera autónoma; a la vez, deben tratar de abrir el abanico de textos en los que chicos y chicas tienden a encasillarse. En definitiva, se ha de procurar enriquecer los itinerarios lectores personales partiendo de los perfiles genuinos de los alumnos y alumnas.

El rol del profesorado como mediador de lectura: el profesorado debe ejercer el rol de mediador de lectura. Ello implica conocer los textos para poder hacer recomendaciones, publicitar los libros y así animar y orientar en la elección de las lecturas, implicarse también como lector y leer mientras el alumnado lee, propiciar la recomendación de textos y alentar a los más resistentes a leer aquello que puedan leer. Es necesario, por tanto, conocer las características del contexto para atender a la diversidad.

Aunque se debe procurar que estos espacios sean lo más parecidos posible a los propios de la actividad lectora que se realizaría fuera de las aulas, es imprescindible planificar estrategias que ayuden a construir progresivamente la autonomía lectora. Se trata de ayudar a elegir los libros, estimular que se compartan impresiones y opiniones sobre lo leído para recomendarlo a los demás, propiciar la precisión en el discurso al hablar sobre los textos (por ejemplo, definir con adjetivos una obra, formular en una frase-título lo esencial de una lectura, etc.), fomentar la explicitación de relaciones entre los textos que el grupo comparte, ayudar a ejercer como promotores de lectura (organizar los libros del aula o de la biblioteca, elaborar carteles, mesas de exposición de lecturas, clasificar libros, organizar campañas de lectura, tener un espacio virtual para visibilizar lo que se recomienda, etc.) y procurar que cada lector acceda a diferentes géneros de textos y se sienta vinculado con lo que lee.

La comunidad lectora: un factor relevante para la efectividad de estos contextos de lectura es la configuración de un ambiente lector que conecte con los circuitos sociales en los que circula la cultura y la literatura (bibliotecas públicas, librerías, recitales poéticos, teatro, espacios virtuales literarios, etc.). También se debe procurar configurar una comunidad que comparta un corpus de textos sobre el que hablar y sobre el que compartir recomendaciones que relacionen los textos que se leen dentro y fuera de estos espacios, así como promover un espacio acogedor y cómodo para el alumnado en el que se valore, reconozca y comparta el bagaje y las inquietudes culturales de cada uno.

Dentro del marco del ambiente lector que se fomente, se deben planificar acciones que supongan un itinerario de progreso en el interés por la lectura, las ganas de leer en solitario, la necesidad de compartir las lecturas con los demás, mejorar el criterio para elegir lo que se puede leer, fomentar la conciencia de la autoimagen lectora para configurar la identidad de cada lector, enriquecer las estrategias para elegir y encontrar libros según los gustos personales, facilitar el acceso a los textos, orientarse en el ámbito de la producción literaria e incorporar estrategias para tener cierta autonomía de lectura, de manera que estos hábitos se trasladen también progresivamente fuera de las aulas.

El seguimiento del progreso en la lectura autónoma debe ser llevado a cabo tanto por el equipo docente, basándose en la implicación y evolución en la actividad, como por cada alumno o alumna, dejando constancia de su itinerario lector.

Competencia literaria: lectura guiada

El desarrollo de la educación literaria descansa sobre la construcción de itinerarios de progreso que conjuguen la familiarización con unos referentes culturales y artísticos universales con el desarrollo de habilidades de interpretación de textos literarios. Es importante, por tanto, que la selección de los textos atienda al grado de desarrollo de la competencia lectora y literaria de los jóvenes lectores, así como a su mundo de experiencias, inquietudes y anhelos, y que las habilidades de interpretación requeridas se ajusten también a un diseño de progreso.

Los itinerarios para la lectura guiada a lo largo de la Primaria y la Secundaria Obligatoria abren su mirada a los clásicos de la literatura universal y a la literatura infantil y juvenil actual, procurando el diálogo con otras formas artísticas y de ficción. El hilo conductor de los itinerarios puede ser de carácter formal (un género o subgénero literario) o bien de carácter temático. Esto último se justifica por el papel determinante de la literatura en la construcción de los imaginarios colectivos, pero conviene insistir en la importancia de atender a la especificidad de las formas literarias y, a partir de del tercer curso, en una contextualización básica de los textos en su horizonte histórico y en su tradición literaria.

El último curso, sin embargo, supone un punto de inflexión en el desarrollo lector adolescente, ya en condiciones de acceder a algunos clásicos de la literatura española. Posteriormente, en la etapa de Bachillerato, el acercamiento a la literatura española se llevará a cabo desde planteamientos más complejos. con respecto al sentido, los elementos formales y la historicidad de los textos leídos.

Cursos de primero a tercero

La propuesta de cada uno de los itinerarios debe partir de la selección de una obra para la lectura guiada y compartida en el aula. En un segundo momento, debe proponerse un abanico de textos diversos que atraviesan épocas, contextos culturales y géneros artísticos que permitan profundizar en la indagación tanto de aspectos temáticos como formales, sea por semejanza o por abierta ruptura de los moldes de la obra objeto de lectura guiada. Se debe procurar la atención a obras tanto de hombres como de mujeres, así como buscar un equilibrio entre obras clásicas –que aseguran la apropiación de un conjunto irrenunciable de referentes culturales– y formas contemporáneas, más próximas al ámbito experiencial del alumnado. En la medida de lo posible, se ha de intentar incluir alguna referencia de la cultura actual, por el gran potencial de implicación que puede ofrecer al alumnado, pese a su carácter inevitablemente efímero en muchos casos. De igual manera, se favorecerá la presencia de textos u obras artísticas y culturales del contexto geográfico más inmediato.

La planificación de itinerarios requiere la coordinación de los miembros del departamento a lo largo de la etapa y de cada curso, de manera que asegure la complementariedad y el progreso en la adquisición de competencias interpretativas, así como la variedad de géneros. Dichos itinerarios han de girar en torno a una cuestión relevante que es la que servirá de hilo conductor de aproximación a las lecturas.

La reflexión sobre la lengua

Para mejorar la competencia comunicativa del alumnado es imprescindible un conocimiento explícito de cómo funciona la lengua. Así, para poder revisar y mejorar un texto propio, o para comprender el valor que aporta un adverbio en un titular de prensa, es necesario que los alumnos y alumnas elaboren unos saberes básicos sobre gramática de la oración y gramática textual que les permitan reflexionar sobre las formas lingüísticas y su significado.

Pero estos conocimientos sobre el funcionamiento del sistema de la lengua no son, por ellos mismos, el objetivo último de aprendizaje, sino herramientas al servicio del desarrollo de una competencia metalingüística que permita al alumnado hablar y pensar sobre la lengua, justificar las propias elecciones lingüísticas y comprender y valorar las producciones de los demás. Por ello, la enseñanza de la gramática se tiene que sustentar en la reflexión, en el descubrimiento de los mecanismos lingüísticos y en la elaboración propia de los conceptos gramaticales atendiendo a su progresión a lo largo de la etapa.

En esa línea, las situaciones de aprendizaje deben potenciar una actitud indagadora en las aulas a partir de preguntas o retos que permitan movilizar los aprendizajes para resolver cuestiones de uso común, y

observar la lengua desde una perspectiva científica: contrastar, formular hipótesis, analizar resultados y compartirlos. Deben permitir poner en común los conocimientos intuitivos del alumnado como usuarios competentes de la lengua, y acompañar sus reflexiones más espontáneas con una elaboración más abstracta de los conocimientos gramaticales. Deben, además, promover el trabajo en grupo y el habla en clase para discutir, debatir, refutar y, en definitiva, para aprender. Por último, deben promover la lectura de textos específicos sobre la lengua (consulta de manuales o gramáticas, artículos divulgativos sobre aspectos lingüísticos, etc.) y la escritura para sistematizar los aprendizajes.

Estas situaciones de aprendizaje se caracterizan por la observación y análisis de usos reales y contextualizados de la lengua, la utilización de materiales de consulta, la integración del habla en clase y de la escritura al servicio de la elaboración del conocimiento y la participación activa del alumnado en su propio aprendizaje a partir de la reflexión y del trabajo en grupo. Puede partir de una pregunta o un reto que tiene que resolver: ¿por qué tenemos tantos tiempos del pasado?, ¿se podrían simplificar? ¿qué perderíamos si lo hiciéramos?; ¿por qué los hablantes de otras lenguas que aprenden español tienen tantas dificultades para utilizar bien el subjuntivo?, ¿cómo podríamos explicarles en qué casos se utiliza un modo u otro?; ¿qué pasa si cambiamos de orden los elementos de una oración?, ¿hay alguna diferencia de significado entre ellas?; ¿cómo se oculta el agente en los titulares de prensa?, ¿qué efectos tiene en la comprensión de la información?

En función de los cursos estas cuestiones pueden abordarse con mayor o menor grado de profundidad y de autonomía, pero siempre sobre la base del trabajo en equipo y del diálogo entre iguales como vehículo privilegiado para pensar la lengua y construir conocimiento.

La evaluación

Una concepción de la educación planteada desde la adquisición de competencias considera la evaluación como un aspecto que condiciona las prácticas educativas y, por tanto, inseparable de ellas. El currículo de Lengua Castellana y Literatura parte, por un lado, de la idea del aprendizaje como proceso dinámico expuesto a la construcción permanente y, por otro, de la necesidad de una mediación docente como elemento decisivo en la adquisición de este aprendizaje. Por tanto, una visión de la educación que pone el énfasis en los procesos y en su acompañamiento otorga a la evaluación un papel de especial relevancia.

La evaluación, además de ser un medio necesario para confirmar qué aprendizajes se han logrado, se convierte en un procedimiento para analizar y solventar dificultades concretas. Es el agente fundamental para la regulación de los aprendizajes, en la medida que puede ajustarlos, aclararlos o reconducirlos. Introducir en las prácticas la retroalimentación y tomar decisiones durante el proceso, además de conducir a una mejora en la competencia que se esté trabajando, asegura que los aprendizajes sean significativos. Y esto aplica tanto a la evaluación del alumnado, como a la de la propia práctica docente, para constatar qué aspectos han favorecido el aprendizaje y en qué otros se podrían incorporar cambios y mejoras. Además de la necesaria reflexión analítica personal y de la observación de los productos obtenidos, conviene proporcionar herramientas más o menos formales (desde observaciones espontáneas, hasta encuestas o cuestionarios) para que el alumnado pueda también valorar, de manera periódica, los aspectos del acompañamiento docente que producen mejores resultados, así como aquellos otros que presentan puntos débiles y son susceptibles de mejora. En función de ello, se podrán tomar decisiones y modificar o matizar, en su caso, los aspectos de la programación que se considere oportuno.

Un concepto funcionalmente amplio de la evaluación incluye la autoevaluación y la coevaluación. Comprender o producir textos, conducirse por el mundo de información digital, o reflexionar sobre algún aspecto gramatical integrado en el discurso tenderán a ser operaciones cada vez más autónomas conforme el alumnado se adueña de recursos válidos para autoevaluarse y, por tanto, autorregularse. De igual manera, las actividades de coevaluación, suscritas a criterios definidos, refuerzan las habilidades de análisis, facilitan el intercambio de estrategias de aprendizaje y permiten valorar el trabajo de los pares.

Las orientaciones para la evaluación remiten directamente a los criterios de evaluación, que configuran el marco en el que debe efectuarse. Se han diseñado atendiendo a su variedad y complementariedad; de ahí la razón de su prescripción, pues aseguran que las prácticas evaluadas en el aula sean igualmente variadas y complementarias. Los criterios de evaluación son lugares de encuentro entre el valor diagnóstico y los saberes movilizados. Por tanto, la lectura de los saberes básicos debe hacerse a la luz de los criterios de evaluación,

contextualizados en las situaciones de aprendizaje.

Compartir con el alumnado las pautas de trabajo planificadas para una situación de aprendizaje es un aspecto clave en la evaluación, en la medida en que esta información involucra significativamente a los alumnos tanto en las acciones que deben realizarse como en las competencias que tratan de consolidarse.

La incorporación de herramientas digitales en el proceso de evaluación abre todo un abanico de posibilidades, tanto para la autoevaluación (revisión de los trabajos propios, actividades de autocorrección, etc.) como para la coevaluación (mediante paneles, repositorios, foros, etc.), que el profesorado puede utilizar como una fuente de información más sobre los progresos tanto individuales como grupales de su alumnado.

7.2. MODELOS DE AGRUPAMIENTOS Y ESPACIOS.

Para alcanzar los objetivos y desarrollar las competencias básicas establecidas, se utilizarán agrupamientos diversos, con los que se pretende crear un ambiente distendido y motivador para el desarrollo del trabajo diario en el aula. A grandes rasgos presentamos el desarrollo de las siguientes actividades mediante los siguientes agrupamientos:

- 1.- Actividades de gran grupo (pudiendo ser éste el grupo íntegro o dividido en dos): se trata de actividades muy útiles para la presentación de los temas, el acercamiento por parte del profesor a los conocimientos previos del alumno, la detección de intereses...pero también son interesantes para el desarrollo de la lengua en su modalidad oral, planteando debates, mesas redondas o representaciones teatrales. Generalmente, estas actividades se desarrollarán en las primeras sesiones de las distintas unidades didácticas.
- 2.- Actividades de pequeño grupo (formados por cuatro o cinco alumnos): estas actividades se destinan, principalmente, al desarrollo del aprendizaje grupal de nuestros alumnos. En estos grupos, los alumnos realizarán pequeños trabajos de investigación, de creación de cuadros cronológicos de distintos momentos históricos, mapas lingüísticos... Los grupos serán establecidos por el profesor, procurando la máxima heterogeneidad posible. Con el trabajo en grupo se pretende, por un lado, que los alumnos adquieran competencias y destrezas de socialización (aprender a aceptar ideas ajenas, el desarrollo de habilidades para la resolución de conflictos, adaptación a las normas que rigen el intercambio comunicativo o la mejora de los hábitos de trabajo en equipo, entre otros); y, por otro lado, se busca que los alumnos tomen conciencia de la importancia del trabajo cooperativo, es decir, que lleguen a comprender que el éxito personal supone un beneficio para todo el grupo.
- 3.- Actividades individuales: destinadas a que el alumno sea capaz de desarrollar sus propios hábitos de estudio y potenciar su creatividad. Se trabajará de esta manera, especialmente, en las sesiones finales de la unidad didáctica. Con su desarrollo se espera que el alumno sea capaz de demostrar(se) los conocimientos adquiridos a lo largo de la unidad didáctica.

En cuanto a los espacios, el principal espacio que se utilizará para el desarrollo de los contenidos será la clase asignada a los grupos, que están dotadas con pizarra digital interactiva o cañón y pantalla. Dependiendo de la dinámica empleada o de la tarea o actividad a realizar, se organizarán las mesas de forma individual, por parejas, por grupos, etc. Ocasionalmente, la clase se impartirá en el Aula de Usos Múltiples, situada en la planta baja, por ejemplo, cuando se vaya a realizar alguna actividad que requiera espacio, tipo actividades teatrales o líricas, charlas o también para la realización de pruebas escritas. También se utilizará, cuando sea pertinente, el Aula de Informática para realizar actividades interactivas para la que se requiera el ordenador y la conexión a Internet. Por último, para determinadas actividades como la lectura de textos o el recitado de poemas, se podrá utilizar la biblioteca o el patio del centro, para desarrollar la clase en espacio creado para la consulta y lectura de libros o, en un contexto más lúdico, desarrollar la clase al aire libre.

7.3. MATERIALES CURRICULARES Y RECURSOS DIDÁCTICOS (INCLUYENDO LOS DIGITALES).

Libros de texto:

- 1º ESO: *Lengua Castellana y Literatura 1º ESO*. VV.AA, Oxford educación. ISBN: 9780190530273.
- 2º ESO: *Lengua Castellana y Literatura 2º ESO*. VV.AA., Oxford educación. ISBN: 9780190534554.
- 3º ESO: *Lengua Castellana y Literatura 3º ESO*. VV.AA., Oxford educación. ISBN: 9780190530365.
- 4º ESO: *Lengua Castellana y Literatura 4º ESO*. VV.AA., Oxford educación. ISBN: 9780190539894.

Obras literarias de lectura obligatoria:

PLAN DE LECTURA (CURSO 2025 – 2026)			
Curso	Primera evaluación	Segunda evaluación	Tercera evaluación
1º ESO	<i>La leyenda de Sigfrido</i>	Elvira Lindo: <i>Manolito gafotas</i>	Elvira Lindo: <i>Manolito gafotas</i>
2º ESO	Eloy Moreno: <i>Invisible</i>	Eloy Moreno: <i>Redes</i>	Carlos Ruiz Zafón: <i>El príncipe de la niebla</i>
3º ESO	Care Santos: <i>Mentira</i>	Care Santos: <i>Verdad</i>	Care Santos: <i>Miedo</i>
4º ESO	Carlos Ruíz Zafón: <i>Marina</i>	Federico García Lorca: <i>La casa de Bernarda Alba</i>	Care Santos: <i>Mentira</i>

- En 1º y 2º se fomentará la lectura en clase al menos una sesión semanal.

Además, el alumno también podrá realizar lecturas voluntarias a lo largo del curso. De estas, se elaborará un trabajo de fichas conforme a las especificaciones que se explicarán en clase. Las lecturas voluntarias pueden obtenerse de una lista que ofrezca el profesor/a u otras propuestas por el propio alumno.

La lírica se estudiará en clase a partir de los textos y lecturas que cada profesor estime conveniente para su proceso de enseñanza.

De igual forma, también se deja a criterio del profesor elegir una lectura diferente para los alumnos repetidores que ya leyeron el título el año pasado, o para aquellos que ya han leído por su cuenta el libro propuesto en clase.

Material de biblioteca, del departamento o propios del profesor:

- Diccionarios generales varios.
- Diccionarios específicos de lengua y literatura.
- Diccionarios de sinónimos y antónimos.
- Historias de la literatura.
- Gramáticas.
- Crítica literaria.
- Textos alternativos para explicar la historia de la literatura no incluidos en el libro de texto.
- Fichas y cuadernos de ortografía.
- Cuaderno de redacción.
- Transparencias.
- Otros libros de texto.
- Material de prensa.
- Material interactivo para uso de la PDI.

Material y Recursos audiovisuales:

- Archivos de audio para escucharlos con el ordenador y los altavoces: poemas, relatos, pequeños reportajes o *podcast* sobre temas relacionados con los saberes trabajados.

- Archivos de vídeo para proyectarlos con el cañón: encuadre histórico, autores, movimientos, documentales literarios, películas basadas en novelas u obras de teatro, etc.

- Material interactivo, Presentaciones PowerPoint, etc. sobre cualquiera de los temas tratados en clase que se presentarán a través de la Pizarra Digital Interactiva.

- Pizarras Digitales Interactivas con las que cuenta el centro, cañones, reproductores de CD -DVD, televisores y ordenadores (notebook).

- Aplicaciones en red como: *Socrative*, *Blubbr*, *Quizizz*, *Google Forms*, *Plikers*, *Kahoot*, *Go*, *Trivinet*, *Genially*, *Canva*, etc.

7.4. ESPACIOS VIRTUALES DE COMUNICACIÓN Y APRENDIZAJE.

Para la información y la comunicación con el alumnado y sus familias utilizaremos el sistema de mensajería de la plataforma EducamosCLM, por ser una herramienta interna a la que tanto alumnos como profesores ya estamos habituados. No obstante, no será el único sistema de comunicación empleado, pues también se podrá utilizar la comunicación por correo electrónico a través de la suite Gmail del centro o la cuenta de correo de Outlook que proporciona la Consejería de Educación.

Respecto a las plataformas y herramientas digitales que se utilizarán para la realización de determinadas tareas, se utilizarán preferentemente las Aulas virtuales de EducamosCLM, la plataforma que recomienda la Consejería de Educación o bien la plataforma Google Classroom, aprovechando que en el centro tenemos Google Suit, pues se puede confiar en la privacidad que ofrecen ambas.

7.5. SITUACIONES DE APRENDIZAJE.

Las situaciones de aprendizaje favorecen el desarrollo competencial e implican que el alumnado despliegue actuaciones vinculadas a las competencias específicas (y, por tanto, también a las competencias clave), mediante la movilización y articulación de un conjunto de saberes. En las situaciones de aprendizaje deben integrarse todos los elementos necesarios para favorecer la adquisición de competencias, garantizando el derecho a la inclusión a través de la personalización y el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en aras de asegurar la presencia, participación y progreso de todo el alumnado, y de lograr aprendices más autónomos, decididos y comprometidos.

Los principios generales que se van a enunciar pueden orientar el diseño, desarrollo y evaluación de las situaciones de aprendizaje en todos sus elementos (presentación de la situación, tareas, organización social de la actividad, recursos didácticos, etc.), tanto dentro como fuera del centro educativo. Se asume que no todos los principios estarán presentes de forma simultánea en todas las situaciones, pero sí se irán integrando de manera combinada en la mayoría de las unidades didácticas y en todas y cada una de las materias de Educación Secundaria Obligatoria a lo largo de cada curso escolar.

Para que el alumnado sea agente activo de su propio aprendizaje, debe asumir el objeto de aprendizaje como algo que, a pesar del esfuerzo que requiere, resulta alcanzable, al tiempo que ajustado a sus expectativas y posibilidades de realización. Esto implica la activación de los conocimientos previos que permitan establecer conexiones para producir nuevos aprendizajes y que conecten con sus experiencias e intereses.

En la etapa de Educación Secundaria cobra énfasis el “aprendizaje para toda la vida”; por ello es necesario fomentar la adquisición de habilidades adaptativas y conseguir progresivamente la autonomía a través del desarrollo de capacidades fundamentales para este momento psicoevolutivo, como son la toma de decisiones, la flexibilidad cognitiva y la capacidad creativa, que van a permitir que el alumnado aplique el aprendizaje adquirido a diferentes contextos de forma autónoma, tanto dentro como fuera del centro educativo. La continuidad necesaria que deben tener las situaciones de aprendizaje con la familia, la comunidad y el mundo, en general, dota al proceso didáctico de significatividad y relevancia, facilita la transferencia y la generalización de lo aprendido y ofrece al alumnado la oportunidad para seguir aprendiendo a lo largo de la vida.

Los retos del siglo XXI a los que se debe enfrentar el alumnado al terminar la educación básica implican formar a una ciudadanía creativa, crítica, emprendedora, competente digitalmente y capaz de adaptarse a ambientes diversos e inciertos en un mundo laboral y social cada vez más dinámico. En este sentido, las situaciones de aprendizaje deben vincularse con los desafíos previstos para este siglo (compromiso ante las situaciones de inequidad y exclusión, consumo responsable, respeto al medioambiente, uso crítico, ético y responsable de la cultura digital, valoración de la diversidad personal y cultural, aceptación y manejo de la incertidumbre y promoción de la igualdad de género, entre otros).

Es importante partir de situaciones de aprendizaje referidas a acciones asumibles desde el aula y desde el centro educativo, pero con la mirada hacia el entorno y la comunidad, permitiendo al alumnado ir más allá de la mera observación y del análisis de las situaciones para desarrollar un pensamiento crítico que le facilite razonar, planificar, tomar decisiones, resolver problemas complejos y proponer planes de mejora

relacionados con los desafíos del siglo XXI desde un enfoque inclusivo.

El modelo de enseñanza competencial incorpora, no solo los conocimientos que debe alcanzar el alumnado, sino también las destrezas, habilidades, valores y actitudes necesarias para completar el perfil al término de la etapa, con la finalidad de contribuir a la formación de personas responsables, críticas, comprometidas activamente con la participación, la sostenibilidad y el bienestar individual y colectivo. Por ejemplo, al sensibilizar al alumnado en la participación plena y en la igualdad de condiciones de todas las personas, estamos contribuyendo a una sociedad inclusiva, pacífica y basada en la igualdad, el respeto y la tolerancia.

Si tenemos en cuenta, por un lado, el carácter propedéutico que progresivamente va adquiriendo la etapa, y por otro, la situación actual del mundo, resulta conveniente planificar situaciones de aprendizaje en las que estén implicadas varias materias que contribuyan al desarrollo de competencias de forma transversal, globalizada e interdisciplinar. Esta conexión horizontal entre las distintas materias favorece un aprendizaje real conectado con la comunidad y los retos del siglo XXI. Algunas de estas situaciones pueden planificarse en coordinación con otras entidades (asociaciones juveniles, servicios municipales, instituciones públicas y privadas, organizaciones no gubernamentales, etc.), siendo especialmente relevantes aquellas vinculadas a nuestra comunidad autónoma. Además, los contextos de aprendizaje pueden ser formales, no formales e informales. El intercambio dialógico en la interacción entre escuela, familia y comunidad favorece la creación de estos contextos de aprendizaje al dar sentido personal y social a todo el proceso.

Asumiendo la inclusión educativa como una realidad que atañe a todo el alumnado, el profesorado debería desempeñar una función de “andamiaje” en el proceso educativo, planificando diferentes estrategias o ayudas que dirijan a cada estudiante a ser autónomo, teniendo en cuenta sus diferentes motivaciones, intereses, capacidades y ritmos de aprendizaje. Se trata de ofrecer oportunidades para que muestren sus habilidades preferentes, con el medio que mejor se adapte a sus posibilidades y necesidades. De este modo, el profesorado podrá planificar la práctica guiada que permita a cada alumno adquirir aquellos aprendizajes en los que se muestre menos competente, proporcionando una retroalimentación formativa para que los aprendices controlen su progreso, tanto individual como grupal.

Para el desarrollo de un aprendizaje autorregulado y constructivo, se trabajarán determinadas funciones psicológicas como el autocontrol, la regulación de la atención, la inhibición de una respuesta, la planificación, la capacidad de supervisar y la anticipación consecucional de una acción determinada. Para ello, se implicará al alumnado en la planificación y análisis de las situaciones de aprendizaje, en la elección de las tareas, actividades y materiales, y en la selección de instrumentos o procedimientos de evaluación. La reflexión sobre las situaciones de aprendizaje se propiciará mediante planificadores cognitivos y rutinas de pensamiento.

El aprendizaje emocional adquiere, también en esta etapa, una gran importancia en la dimensión personal y social del alumnado en el proceso de construcción de su identidad, por lo que el profesorado debe servir de apoyo en la adquisición de estrategias que permitan una gestión adecuada de sus emociones. Las habilidades de autorregulación y gestión emocional se facilitarán mediante el establecimiento de metas adecuadas, dando significatividad y sentido al propio aprendizaje y creando contextos emocionalmente seguros, donde el error sea entendido como oportunidad para aprender y superarse, desarrollando estrategias positivas de manejo de la frustración. La tarea docente es acompañar al alumnado, tanto al facilitar la comprensión de las emociones propias y ajenas y la expresión de las mismas, como al explicitar estrategias para afrontar las situaciones que puedan ocurrir en diferentes contextos.

Las interacciones sociales están condicionadas por la importancia que adquiere el grupo de iguales. En esta etapa, los contextos sociales del alumnado se diversifican y amplían, por lo que el aprendizaje debe ser el resultado de la conexión entre los escenarios en los que el alumnado se desarrolla. Esta circunstancia debe tenerse en cuenta por el profesorado a la hora de planificar actuaciones que fomenten las interacciones entre el alumnado. El diseño de situaciones de aprendizaje que favorezcan una estructura de aula cooperativa y colaborativa permitirá el desarrollo de diferentes niveles de pensamiento, así como la atención a las diferentes necesidades de aprendizaje, lo que conlleva el fomento de habilidades socioemocionales de apoyo y ayuda mutua.

Por otro lado, se estimula la transversalidad necesaria para el aprendizaje en comunidad enseñando

al alumnado a colaborar para aprender. Además, se potencia el respeto a las diferencias individuales y se destaca la importancia de las decisiones grupales ante las situaciones de mayor complejidad en su resolución. El aprendizaje colaborativo pretende la implicación del alumnado en procesos menos dirigidos, en los que el componente social y de aprendizaje entre iguales juega un papel fundamental.

En el diseño y desarrollo de las situaciones de aprendizaje deben primar enfoques metodológicos que aglutinen métodos de investigación y análisis crítico como forma de acercamiento a los distintos saberes, de experimentación y de mejora del entorno en un marco de interacción. Por tanto, el uso de métodos pedagógicos que ubican al alumnado en el centro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, implica enfatizar un proceso de construcción del conocimiento y la puesta en marcha de habilidades de comprensión, diálogo y razonamiento compartido, así como diferentes posibilidades para llegar al aprendizaje.

Las tecnologías digitales deben utilizarse junto a una variedad de recursos analógicos y digitales, teniendo en cuenta la madurez psicoevolutiva y capacidades del alumnado para emplearlas de manera eficiente, ética y segura. Pueden contribuir a minimizar las barreras para el aprendizaje y ofrecer una atención personalizada a cada estudiante, mediante la creación de situaciones de aprendizaje que combinen adecuadamente la actividad presencial y a distancia, síncrona y asíncrona, individual y grupal, escolar y no escolar, etc. Esta apuesta requiere contrarrestar, desde la escuela, la brecha digital existente en cuanto al acceso, conocimiento y manejo de dicha tecnología por parte de todos y cada uno de los escolares, así como mejorar la alfabetización digital de las familias. La digitalización de contenidos o la aproximación de los mismos al alumnado mediante dispositivos y pantallas deben garantizar más oportunidades de interacción con dichos contenidos y entre los diferentes agentes relacionados con el aprendizaje.

Los recursos y materiales didácticos en las situaciones de aprendizaje y evaluación deben ofrecer múltiples formas de comunicarse y representar la información. Por un lado, debemos asegurar la percepción, contemplando alternativas multimodales que vayan más allá del lenguaje oral y escrito para adquirir y transmitir la información priorizando el uso de materiales didácticos que garanticen la accesibilidad física, cognitiva, emocional, sensorial y comunicativa, tanto en formato analógico como digital. No solo es importante percibir la información, sino potenciar las habilidades de procesamiento activo de la misma, mediante la atención selectiva, las estrategias de categorización, la memoria activa y la integración de nuevos aprendizajes. Por otro lado, debemos asegurar la comprensión de la información, mediante estrategias y ayudas que permitan al alumnado representarla, decodificarla, estructurarla y transformarla. Es decir, se ofrecerán diferentes oportunidades de acción, expresión y comunicación por parte del alumnado (elementos multimedia, material manipulativo, iconográfico, audiovisual, interactivo, hipertextual, en formato de texto oral o escrito, musical, expresión no verbal, etc.), posibilitando el uso de las ayudas técnicas que sean necesarias, especialmente en alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. En definitiva, se trata de ofrecer oportunidades para que los aprendices muestren sus habilidades con el medio que mejor se adapte a sus posibilidades y necesidades.

Desde un enfoque competencial, no tiene sentido establecer una diferenciación nítida entre las situaciones de aprendizaje y las situaciones de evaluación, ya que una misma situación puede servir para promover el desarrollo de una o varias competencias, al tiempo que supone una oportunidad para valorar el nivel de desarrollo competencial del alumnado en un determinado momento de su proceso de aprendizaje. En este sentido, la retroalimentación del docente y discentes debe estar presente a lo largo de todo el proceso, lo que supone combinar actividades de heteroevaluación (por parte del profesorado), coevaluación (entre iguales) y autoevaluación, encaminadas a la mejora competencial del alumnado en función de su potencial de desarrollo. Así, el profesorado analizará diversas situaciones en las que pueda encontrar evidencias del nivel alcanzado por los estudiantes en el desarrollo de diferentes competencias y del proceso a través del cual lo han alcanzado. Por ello, la observación continua es una técnica de evaluación privilegiada, y la información recogida ayudará a determinar la dirección y las características de las nuevas situaciones de aprendizaje que se diseñen.

Las evidencias de aprendizaje estarán ligadas a las distintas competencias específicas de las diferentes materias curriculares, tomando como referencia los criterios de evaluación y los distintos contextos de desarrollo del alumnado, especialmente el escolar, el familiar y el social. Las situaciones de aprendizaje deben girar en torno a evidencias secuenciadas que integren los distintos tipos de conocimientos y se aborden alternándose con diferentes niveles de profundidad, desde el reconocimiento y la identificación hasta llegar a procesos de reflexión crítica, autorregulación y creatividad.

Es conveniente explicitar al alumnado lo que se espera que aprenda y las formas concretas y diferenciadas a través de las que puede llegar a hacerlo. Asimismo, el alumnado debería conocer y comprender los diferentes procedimientos e instrumentos de evaluación que van a emplearse, y tener oportunidades para seleccionarlos, valorarlos y adecuarlos a sus características individuales.

La evaluación del alumnado debe complementarse con la evaluación del propio diseño de las situaciones de aprendizaje y de la práctica docente. Es conveniente que en esta evaluación participen diferentes agentes educativos, entendiendo que el desarrollo competencial del alumnado se ve influido por el desarrollo competencial del profesorado. En este sentido, los principios de accesibilidad cognitiva, sensorial y comunicativa exigen procesos de evaluación destinados a valorar estos aspectos durante el diseño y desarrollo de las situaciones de aprendizaje, de cara a detectar barreras y limitaciones de distinto tipo, para minimizarlas o erradicarlas en la medida de lo posible. Para una evaluación completa y auténtica de todo este proceso es aconsejable tener en cuenta diferentes agentes evaluadores, situaciones, momentos, procedimientos e instrumentos de evaluación.

Los principios y orientaciones generales para el diseño y desarrollo de las situaciones de aprendizaje que se acaban de exponer nos permiten dar respuesta al cómo enseñar y evaluar. A continuación, recogemos algunos consejos y orientaciones para el diseño y aplicación de situaciones de aprendizaje para la materia de Lengua Castellana y Literatura.

El diseño de situaciones de aprendizaje relacionadas con la materia de Lengua Castellana y Literatura en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria ha de integrar, como referente esencial, las competencias clave definidas en el Perfil de salida del alumnado, de modo que supongan un desafío para el alumnado adaptado paulatinamente a su proceso evolutivo, con una perspectiva inclusiva. Complementariamente, entre los criterios para la planificación de dichas situaciones han de contemplarse las particularidades del entorno cercano al alumnado, así como fomentar la conexión con experiencias propias de los discentes, de modo que los saberes aplicados al desarrollo competencial se conviertan en significativos. En este sentido se deberá promover el trabajo con textos y contextos auténticos y ligados tanto al mundo real como al momento vital del alumnado.

En la creación de situaciones de aprendizaje se promoverá la integración de actividades que impulsen la reflexión metalingüística, de forma que el alumnado desarrolle herramientas para la valoración consciente de su progreso en el manejo de los saberes relacionados con los niveles y unidades que componen la lengua castellana, cuya movilización es imprescindible para ampliar sus competencias expresivas orales y escritas. Este proceso, apoyado por la reflexión metacognitiva, propiciará el conocimiento de sí mismos como aprendices (en cuanto a los estilos, recursos y ritmos que les son más propicios), y les permitirá afrontar de manera cada vez más autónoma textos formales y temáticamente más complejos.

La aplicación de los principios antes descritos, en relación con la consideración de experiencias propias del alumnado y su reconocimiento como aprendices singulares, favorecerá la personalización del diseño de situaciones de aprendizaje en la que los alumnos y las alumnas podrán expresar sus intereses y solicitar ayuda para solventar sus dificultades, incrementará sus habilidades de autoevaluación y coevaluación y contribuirá a la creación de entornos emocionalmente favorables para el desarrollo de la motivación intrínseca del alumnado. En este contexto, que se inspira en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), el uso de metodologías activas animará la progresiva autonomía del alumnado y la colaboración entre iguales en procesos de aprendizaje cooperativo. En suma, se planificarán situaciones que ofrezcan diferentes formas de implicación, representación de los materiales curriculares y expresión de los aprendizajes por parte del alumnado.

Se favorecerá que las situaciones de aprendizaje sean diversas temática y formalmente, de modo que se articulen en torno a variados estilos expresivos (orales, escritos, formales e informales) y se integren en entornos de comunicación heterogéneos (físicos, virtuales, académicos y sociales), como mecanismo de inclusión de estudiantes con variadas motivaciones, intereses, habilidades y ritmos de aprendizaje. Además, las situaciones de aprendizaje deberán desarrollar varias competencias específicas y, en consecuencia, poner en práctica de forma combinada distintos saberes básicos de la materia Lengua Castellana y Literatura. Complementariamente, las situaciones de aprendizaje se enriquecerán si su diseño tiene en cuenta tanto las competencias específicas de otras materias de la etapa de ESO como las competencias clave. Por tanto, la

descrita vinculación de competencias impulsará la generalización de los aprendizajes lingüísticos y literarios a otras situaciones académicas y sociales, de modo que puedan trascender más allá de lo meramente académico para relacionarse también con la propia experiencia personal del alumnado. En este sentido, se promoverá el diseño de situaciones de aprendizaje que permitan conectar experiencias escolares con aquellas propias de otros contextos educativos, como contribución a su formación integral y verificación de la validez de su aprendizaje.

Con respecto a los procesos de evaluación, la retroalimentación del docente y de los estudiantes estará presente a lo largo del desarrollo de las situaciones de aprendizaje, mediante el empleo de rúbricas, comentarios orales y puestas en común tanto de dificultades como de buenas prácticas en las distintas fases del proceso. En este sentido, los mecanismos de evaluación serán diversos y las prácticas de heteroevaluación alternarán con procedimientos de autoevaluación y coevaluación. Además, la evaluación del alumnado se complementará con el análisis del diseño de las situaciones de aprendizaje y el intercambio de reflexiones sobre su idoneidad en la práctica docente, en colaboración con los miembros del equipo educativo.

Finalmente, la temática de las situaciones de aprendizaje debería estar relacionada con los desafíos y retos del siglo XXI, presentes ya en las competencias específicas y en los saberes básicos. Estas situaciones son el escenario perfecto para tratar aspectos como la vida saludable, el respeto al medioambiente, el consumo responsable, la resolución pacífica de conflictos, etc.

En el diseño específico de situaciones de aprendizaje propias de la materia Lengua Castellana y Literatura se contemplarán no solo los principios anteriormente expresados, que son comunes al resto de las disciplinas, sino una serie de criterios específicos que favorecerán la contextualización de competencias específicas y saberes en el aula de Lengua Castellana y Literatura. Un objetivo primordial de la materia de Lengua Castellana y Literatura es contribuir a la ampliación y mejora del empleo de la lengua como instrumento de comunicación. Por tanto, las situaciones de aprendizaje en esta disciplina serán eminentemente activas y participativas, de modo que el alumnado practique la lengua oral y escrita mediante ejercicios reales o verosímiles de comunicación, a través de los cuales puedan desarrollar las cuatro habilidades básicas que todo usuario de la lengua debe dominar para comunicarse con eficacia: escuchar, leer, hablar y escribir. Asimismo, estas situaciones de aprendizaje propiciarán el uso del lenguaje como medio de regulación de las emociones en contextos de comunicación basados en los principios de convivencia democrática.

Las actividades de comprensión oral y escrita, consiguientemente, se podrán diseñar a partir de propuestas interdisciplinares, puesto que impulsan el desarrollo de habilidades conectadas con las competencias específicas del resto de las materias que integran el currículo. En el planteamiento de estas propuestas deberíamos tener en cuenta que el alumnado de ESO aún no ha desarrollado plenamente su pensamiento formal, por lo que es conveniente partir de tareas de comprensión oral y escrita concisas que le permitan desplegar microhabilidades de comprensión oral y escrita (anticipación, campo visual, memoria, inferencia, idea principal, análisis de estructura) hasta llegar a la comprensión global.

Será útil, en las prácticas de comunicación oral y escrita, planificar un trabajo en etapas guiadas, que incluyan la fase de borrador como medio para propiciar las recomendaciones y correcciones, aplicando las instrucciones para su desarrollo y el empleo diferenciado de los elementos lingüísticos que integran la producción textual. En este aspecto, el empleo de rúbricas en cada fase del proceso permitirá la retroalimentación y el afianzamiento de habilidades de autoevaluación y coevaluación. Además, se plantearán progresivamente actividades de producción oral y escrita que, por su naturaleza, estén destinadas a la ampliación de estrategias para la comunicación formal, y que favorezcan, en la medida de las posibilidades que ofrezca el contexto, una actuación comprometida en las propuestas de mejora del centro y del ámbito social cercano. Se impulsará también la realización de tareas guiadas que permitan que el alumnado, al terminar la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, cuente con las herramientas imprescindibles para redactar, con los patrones y registro adecuados, documentos formales imprescindibles en ámbitos profesionales. En el diseño de actividades comunicativas, será conveniente la planificación de las actividades con distintos grados de complejidad. Partiendo de tareas cerradas (señalar, ordenar, relacionar, completar, transformar), se evolucionará hacia otras más complejas, consistentes en la aplicación de sus saberes en la comprensión y análisis de textos breves o fragmentos de obras extensas, así como la creación guiada de situaciones de comunicación. En fases posteriores, los estudiantes desplegarán sus estrategias para la

interacción comunicativa progresivamente autónoma.

Con este andamiaje se facilitará la implicación del alumnado a través de procesos de exploración y de toma de decisiones, individuales o en grupo, en relación con aspectos del diseño de los textos, tanto en su estructura como en su formato. En este sentido, se propone que se combinen, de forma compensada y favorecedora para una formación lingüística y literaria integral del alumnado, el empleo de procedimientos de trabajo, materiales y recursos convencionales asociados a las habilidades manuales de creación y edición de textos, con las técnicas y recursos que proporcionan las tecnologías de la información y la comunicación.

Tanto las actividades de expresión oral como las de expresión escrita se enriquecerán si se desarrollan en formatos variados. Específicamente se fomentará que las tareas de expresión oral compaginen diseños que permitan su realización en directo o en diferido. Asimismo, se facilitará que, progresivamente, el grupo de receptores de dichas actividades se vaya ampliando, desde los compañeros del grupo-clase al resto de los miembros de la comunidad educativa o, incluso, a receptores que no pertenecen a la misma. En este sentido, las actividades basadas en procesos de comprensión y análisis crítico, que faciliten la retroalimentación entre emisores y receptores de distintos contextos escolares o sociales, se convertirán en modelos adecuados para que las producciones académicas de expresión oral y escrita tengan repercusión y funcionalidad más allá del educativo.

En el aula de Lengua Castellana y Literatura, la lectura tiene un papel esencial en la promoción de las habilidades de comprensión textual, indispensables para el avance en el desarrollo de todas las competencias específicas propias de la materia, y además, como experiencia de enriquecimiento en su doble faceta personal y cultural. En este sentido, se promoverá el planteamiento de actividades que estimulen el intercambio verbal entre compañeros para compartir reflexiones y opiniones sobre su recepción de obras de lectura autónoma.

De igual forma, se tratará de que la aplicación de las estrategias de utilización de información sociohistórica, cultural y artística para construir la interpretación de las obras literarias de la historia de la literatura se inicie con el acercamiento guiado a textos seleccionados, a partir de los cuales se puedan inferir los rasgos de modelos literarios de cada época, en comparación y contraste con las manifestaciones literarias surgidas en otros contextos y en otras tradiciones. Con esta intención, se hará un ejercicio constante de conexión entre los tópicos y motivos en que se inspiran las manifestaciones culturales contemporáneas de distintos ámbitos artísticos que puedan despertar interés en el alumnado y su presencia en obras significativas de la literatura nacional y universal. Además, se propondrán actividades guiadas para realizar en tres fases (antes, durante y después de la lectura) en las que se vincule la obra, desde el punto de vista temático y estructural, con el contexto de los estudiantes y sus intereses. El empleo de recursos variados que proporcionan las tecnologías de la información y de la comunicación permitirá enriquecer las prácticas de literatura en el aula mediante el uso de materiales audiovisuales y, complementariamente, estos servirán como herramientas para el desarrollo de la creatividad del alumnado en su diseño de tareas expresivas, de investigación y reflexión literaria. Asimismo, y en relación con las competencias específicas del resto de las materias del currículo, la búsqueda de información en diferentes fuentes de manera progresivamente autónoma por parte del alumnado deberá estar presente en el diseño de las situaciones de aprendizaje como un elemento más dirigido a la adquisición de conocimientos. En esta fase de las situaciones podrá plantearse el trabajo entre iguales en equipos y será relevante el papel del docente como orientador de la tarea.

Asimismo, el fomento de la creatividad debe ser una pieza indiscutible del diseño de situaciones de aprendizaje. En relación con el componente literario de la materia, se propiciarán las actividades de lectura expresiva y dramatización en el aula, que permiten, por una parte, la ampliación de estrategias de expresión oral y, asimismo, despiertan el interés por la representación teatral como experiencia cultural. Complementariamente, se propondrán actividades de creación textual en distintos formatos, con fases planificadas y desarrollo progresivamente autónomo, en el que el alumnado despliegue estrategias personales o grupales de elección de temas, estilos expresivos y características de edición y difusión de creaciones artísticas propias.

Por último, la riqueza lingüística, patrimonial y artística de Castilla-La Mancha permite que las situaciones de aprendizaje ligadas al desarrollo de todas las competencias específicas de la materia se puedan contextualizar en entornos de referencia cercanos. Por tanto, se fomentarán tareas en las que los alumnos y

alumnas puedan compartir los rasgos de su biografía lingüística, así como actividades complementarias, en un ámbito de proximidad al centro, a partir de recorridos artísticos y coloquios literarios con autores castellanomanchegos.

A continuación se incluyen algunos ejemplos de situaciones de aprendizaje: crear u periódica con producciones hechas por los alumnos, grabar audios para un programa de podcast, participar en un certamen de relatos y decorar el instituto para diferentes fechas destacadas.

Título	<i>¿Qué me cuentas?</i>	
Materia y curso	Lengua Castellana y Literatura 1º ESO	
Objetivos	<p>1. Versionar y crear (en grupos e individualmente) textos narrativos de intención literaria (basándonos en los modelos).</p> <p>2. Afianzar en el alumnado destrezas relacionadas con la capacidad de hacer un uso efectivo de los recursos tecnológicos disponibles: analizar e interpretar la información que se obtiene, conocer los diferentes formatos en que pueden realizarse los contenidos digitales (texto, audio, vídeo, imágenes), publicar las propias creaciones a través de la red.</p> <p>3. Fomentar la mejora de la expresión y la comprensión y el gusto por la lectura y la propia creación.</p>	
Contexto	<p>¿De qué iba la película que viste el "finde"? ¿qué te pasó esta mañana?, ¿qué le pasó a tu hermana ayer?, ¿cómo se solucionó el problema?, ¿qué contaba hoy el periódico?... Nuestra vida cotidiana está llena de narraciones más o menos extensas, más o menos cuidadas, más o menos cercanas, más o menos literarias. En esta situación de aprendizaje incidimos en el trabajo de la tipología textual, centrándonos en el texto narrativo, sin dejar de tener el punto de mira básico en el área de LCL: fomentar la mejora de la expresión, la comprensión y el espíritu crítico y creador. Para incidir más en ese trabajo (expresión y comprensión orales y escritas) y potenciar la creatividad, proponemos escuchar, leer, analizar, comentar y crear partiendo de documentos narrativos en distintos formatos.</p>	
Competencias específicas	Criterios de evaluación	Saberes básicos
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>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, su fiabilidad y la idoneidad del canal utilizado, así como la eficacia de los procedimientos comunicativos empleados.</p>	<p>Interacción oral y escrita de carácter informal: tomar y dejar la palabra. Cooperación conversacional y cortesía lingüística. Escucha activa, asertividad y resolución dialogada de los conflictos.</p> <p>Comprensión oral: sentido global del texto y relación entre sus partes, selección y retención de la información relevante.</p> <p>Detección de usos discriminatorios del lenguaje verbal y no verbal.</p>
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>4.1 Comprender e interpretar el sentido global, la estructura, la información más relevante y la intención del emisor de textos escritos y multimodales de cierta complejidad que respondan a diferentes propósitos de lectura, realizando las inferencias necesarias.</p> <p>4.2 Valorar críticamente el contenido y la forma de textos de cierta complejidad evaluando su calidad y fiabilidad, así como la eficacia de los procedimientos lingüísticos empleados.</p> <p>4.3 Manifestar una actitud crítica ante la lectura de cualquier tipo de textos, a través de una lectura</p>	<p>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 de la forma y el contenido del texto.</p>

	reflexiva que permita identificar posturas de acuerdo o desacuerdo, respetando en todo momento a las personas que expresan su opinión en ellos.	
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>5.1. Planificar la redacción de textos escritos y multimodales de cierta extensión atendiendo a la situación comunicativa, al destinatario, al propósito y 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 para enriquecer los textos atendiendo a aspectos discursivos, pragmáticos, lingüísticos y de estilo, con precisión léxica y corrección ortográfica y gramatical.</p>	<p>Producción escrita: planificación, textualización, revisión y edición en diferentes soportes. Usos de la escritura para la organización del pensamiento: toma de notas, esquemas, mapas conceptuales, definiciones, resúmenes, etc.</p> <p>Alfabetización mediática e informacional: Búsqueda y selección de la información con criterios de fiabilidad, calidad y pertinencia; análisis, valoración, reorganización y síntesis de la información en esquemas propios y transformación en conocimiento; comunicación y difusión de manera creativa y respetuosa con la propiedad intelectual. Utilización de plataformas virtuales para la realización de proyectos escolares.</p> <p>La expresión de la subjetividad en textos de carácter expositivo y argumentativo. Identificación y uso de las variaciones de las formas deícticas (fórmulas de confianza y cortesía) en relación con las situaciones de comunicación.</p> <p>Recursos lingüísticos para adecuar el registro a la situación de comunicación.</p> <p>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.</p> <p>Los signos de puntuación como mecanismo organizador del texto escrito. Su relación con el significado.</p>
Temporalización	9-10 Sesiones	
Metodología	<p>El fundamento metodológico vertebrador de toda la tarea es que el alumnado sea un elemento activo en el proceso de aprendizaje, mientras que el profesorado adopta el rol de guía y apoyo. Además, sigue el principio de centralidad de la tarea, pues se organiza mediante una progresión de tareas completas cada vez más complejas y autónomas.</p> <p>De esta manera, partiremos de una fase de activación en la que los alumnos y alumnas detecten sus conocimientos previos o adquieran una estructura para organizar los nuevos conocimientos "De Sultán, el perro". Continuamos con una fase de demostración que proporcione orientaciones e involucre al alumnado en la discusión, la demostración y la aplicación; el alumnado podrá aplicar lo aprendido, proporcionándole la</p>	

	<p>retroalimentación necesaria para la posterior autoevaluación y coevaluación: "¿Qué?, ¿quiénes?, ¿dónde?, ¿cuándo?". Por último, la fase de creación de las propias narraciones, "Ahora te toca a ti", permite a los alumnos y alumnas integrar los nuevos conocimientos a sus estructuras cognitivas, haciéndoles reflexionar, debatir o defender los nuevos conocimientos o habilidades. Esta integración y reflexión se hace también patente a través de la coevaluación.</p> <p>Esta tarea implica la participación y el trabajo colaborativo, así como la motivación y la curiosidad por el aprendizaje y la mejora en el uso de las tecnologías, lo que va a garantizar el aprendizaje significativo y el enfoque competencial de los mismos.</p> <p>El trabajo en grupos colaborativos permitirá la integración del alumnado con necesidades educativas especiales, distribuido de forma adecuada por el profesorado. Si lo estimamos oportuno, podemos conformar algún grupo mayor para que una de las personas pueda ejercer de guía y ayuda (además del apoyo específico del profesorado). Si se estima oportuno, se podría facilitar al alumnado con necesidades educativas especiales, fichas para completar la información de forma más pautada.</p>	
Recursos	<p>Tarea1. https://www.ivoox.com/contando-cuentos-el-perro-sultancap-1-audios-mp3_rf_9164188_1.htmlhttps://www.ivoox.com/contando-cuentos-el-perro-sultancap-2-audios-mp3_rf_9177011_1.html?autoplay=true</p> <p>Tarea 2. Libro de texto o materiales "ad hoc" preparados por el profesorado. Tipos de narradores: https://www.youtube.com/watch?v=mmryF_igsbw https://www.youtube.com/watch?v=bq1TsQm4jIQ</p> <p>Primeros cinco minutos de la película Flecha rota: https://www.youtube.com/watch?v=jGRdhLrBGqI</p> <p>Primeros cinco minutos de la película La princesa prometida: https://www.youtube.com/watch?v=SH-X3Snu2Co Papeletas y sobres.</p> <p>Tarea 3. Direcciones para buscar cuentos: http://www.cuentoscortos.com/autores/cuentos-de-hermanosgrimmhttp://www.cuentoscortos.com/autores/cuentos-de-hanschristian-andersenhttp://www.cuentoscortos.com/autores/cuentos-de-charlesperraulthttp://es.hellokids.com/r_51/lecturas-infantiles/cuentos-paraninos/cuentos-clasicos/loscuentos-de-charles-perraulthttp://www.mundoprimaria.com/cuentos-clasicos-infantiles/http://www.grimmstories.com/es/grimm_cuentos/index</p> <p>Tutorial Audacity: https://www.youtube.com/watch?v=9YW8TNkKdqQ</p>	
Tareas y actividades	Agrupamientos	Nº de sesiones
<p><u>1. De Sultán, el perro.</u></p> <p>Vamos a acercarnos a los conocimientos previos que el alumnado tiene sobre la narración. Para ello escucharemos la primera parte de la versión radiofónica de un relato breve y pediremos a nuestro alumnado que redacte, después de la escucha, un titular, una palabra o una idea importante y una frase significativa o llamativa que nos ayuden a la mejor comprensión del contenido del documento escuchado. Posteriormente haremos una puesta en común y lanzaremos preguntas orales para detectar conocimientos previos (¿quién lo cuenta?, ¿cuáles son los personajes?, ¿tipo de texto?, ¿partes/estructura?...). Luego pediremos a nuestro alumnado que invente (por escrito e individualmente) un final para el cuento y después estableceremos un turno para compartir oralmente los</p>	<p>Gran grupo</p> <p>Trabajo individual</p>	2

desenlaces; entonces, repartiremos entre el alumnado la segunda parte del texto desordenado para que intente ordenarlo y haremos la comprobación escuchando la segunda parte del audio del cuento.		
<p><u>2. ¿Qué? ¿Quiénes? ¿Dónde? ¿Cuándo?</u></p> <p>En esta segunda fase del trabajo nos centraremos en el análisis y reconocimiento de los distintos elementos de la narración. Realizaremos primero un mapa conceptual (en grupos de tres personas) que refleje las ideas fundamentales con respecto a la definición de "narración" a sus elementos fundamentales (personajes, espacio y tiempo) y a los principales tipos de narradores. Trabajaremos a partir de documentos escritos (libro de texto o material fotocopiado creado por el profesorado) o presentaciones disponibles en la red.</p> <p>A continuación, practicaremos el reconocimiento y análisis de los distintos elementos de la narración a partir de la versión oral del cuento "De Sultán, el perro" y del visionado de los cinco primeros minutos del clásico del cine Flecha rota (adjuntamos una posible ficha de trabajo que proyectaremos o repartiremos fotocopiada al alumnado). Posteriormente nos centraremos en los tipos de narradores trabajando con la rutina de pensamiento "Compara y contrasta" (según el modelo que podemos fotocopiar o proyectar a nuestro alumnado) aplicada al visionado de dos vídeos relativos al tema.</p> <p>Finalmente pasaremos al análisis e identificación de los distintos elementos de la narración, al tiempo que incidimos en la expresión y comprensión orales y escritas, a partir de dos ejes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - En primer lugar, proyectaremos un fragmento (cinco minutos iniciales) de la película La princesa prometida y comentaremos el tipo de narrador, cuáles son los personajes principales que aparecen, etc.; pediremos a nuestro alumnado que, de forma individual, escriba un nudo y un desenlace para la historia que empieza a relatarse en ese corte de la película. Leeremos y comentaremos algunos de los desenlaces creados en voz alta. - En segundo lugar, realizamos una actividad de creación a partir de los elementos fundamentales de la narración: pedimos a nuestro alumnado que corte cuatro trozos de papel y en cada uno de ellos escriba una respuesta para cada una de las cuestiones básicas en una narración (¿qué?, ¿quién o quiénes?, ¿dónde?, ¿cuándo); a continuación, juntaremos los "dónde", "cuándo", etc., y colocaremos cada grupo en un sobre para repartirlos luego entre el alumnado (cada alumno/a recibirá, de forma aleatoria, un dónde, un cuándo, un quién o quiénes y un qué); cada persona creará una historia en la que combine las opciones que le han tocado. Concretaremos también el tipo de narrador (omnisciente, observador, personaje principal...). Una vez revisadas por el profesorado y leídas en clase (comentando los elementos antes señalados), publicaremos las historias en la plataforma virtual, ello permitirá una retroalimentación y coevaluación de las creaciones propias y las ajenas. 	<p>Grupos heterogéneos</p> <p>Trabajo individual</p>	4
<p><u>3. Ahora te toca a ti</u></p> <p>Una vez analizados y trabajados los distintos elementos y aspectos básicos de la narración, nos centraremos en la creación de textos narrativos con intención literaria por parte del alumnado. En grupos de cuatro personas, escribiremos una versión de un cuento clásico con la técnica de ir girando el papel (folio giratorio) y que cada componente del grupo vaya leyendo y continuando el cuento. Para ello:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elegiremos el cuento que vamos a versionar, buscaremos y leeremos juntos el texto original (en internet, por ejemplo) y nos pondremos de acuerdo previamente sobre cuáles son los personajes principales que 	Grupos heterogéneos	3

<p>haremos intervenir en nuestro cuento (podemos añadir alguno que no esté en la versión clásica), el tipo de narrador, la época en la que vamos a situar la acción (podemos actualizar la historia), etc.</p> <p>-Comenzaremos entonces con la escritura en grupo, iremos pautando el tiempo aumentando la duración de los turnos para que el alumnado pueda leer lo que van escribiendo sus compañeros y compañeras.</p> <p>- Revisaremos, una vez terminadas las historias, la coherencia, la adecuación, la ortografía... y prepararemos la lectura dramatizada de nuestro cuento en voz alta para ser grabada posteriormente en clase.</p> <p>- Procederemos a la lectura en voz alta y grabación en clase de los audios correspondientes a los cuentos. Realizaremos, tras cada lectura, un breve comentario constructivo sobre los cuentos creados.</p> <p>- Procederemos a la edición de nuestro audio añadiendo música de fondo y efectos de sonido en los momentos precisos.</p> <p>- Subiremos a la plataforma Moodle un archivo .mp3 con nuestra versión final del cuento.</p> <p>El alumnado podrá realizar una escucha final de todas las creaciones valorando el trabajo realizado para desarrollar la auto y coevaluación.</p>		
Evaluación	<p>Durante todo el proceso de aprendizaje se utilizarán técnicas de observación y de análisis de desempeño como guías de observación o escalas de actitudes para seguir la evolución de los alumnos y poder proporcionar <i>feedback</i> adecuado y también para tratar de mejorar su implicación y su predisposición al trabajo.</p> <p>El principal objeto de evaluación serán las producciones de los alumnos. Para ello se utilizarán rúbricas que se mostrarán antes del inicio del trabajo a los alumnos.</p> <p>La adquisición de los aprendizajes de carácter más conceptual o teórico se podrá evaluar con una prueba objetiva con distintos tipos de cuestiones.</p> <p>En las primeras sesiones se explicará al alumnado qué actividades y productos se van a evaluar y con qué herramientas y durante todo el proceso deben recibir retroalimentación sobre su trabajo para que puedan mejorar su aprendizaje. La autoevaluación y la coevaluación les ayudarán también a que tomen conciencia de su punto de partida, del resultado de sus esfuerzos y de su evolución a lo largo del tiempo.</p>	

8. MEDIDAS DE INCLUSIÓN EDUCATIVA.

8.1. MEDIDAS DE INCLUSIÓN EDUCATIVA A NIVEL DE AULA.

Según artículo 7 del Decreto 85/2018, de 20 de noviembre, por el que se regula la inclusión educativa del alumnado en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha, “las medidas de inclusión educativa a nivel de aula constituyen el conjunto de estrategias y medidas de carácter inclusivo que favorecen el aprendizaje de todo el alumnado y contribuyen a su participación y valoración en la dinámica del grupo-clase.” En dicho artículo se citan las siguientes medidas de inclusión educativa en el aula:

- a) Las estrategias empleadas por el profesorado para favorecer el aprendizaje a través de la interacción, en las que se incluyen entre otros, los talleres de aprendizaje, métodos de aprendizaje cooperativo, el trabajo por tareas o proyectos, los grupos interactivos o la tutoría entre iguales, entre otras.
- b) Las estrategias organizativas de aula empleadas por el profesorado que favorecen el aprendizaje, como son el trabajo por rincones, la co-enseñanza, la organización de contenidos por centros de interés, los bancos de actividades graduadas, uso de agendas o apoyos visuales, entre otras.
- c) Los programas de detección temprana de dificultades de aprendizaje diseñados por el equipo docente en colaboración con el Equipo de Orientación y Apoyo o el Departamento de Orientación.
- d) Los grupos o programas de profundización y/o enriquecimiento que trabajen la creatividad y las destrezas de pensamiento para alumnado que lo precise.
- e) El refuerzo de contenidos curriculares dentro del aula ordinaria, dirigido a favorecer la participación del alumnado en el grupo-clase.
- f) La tutoría individualizada, dirigida a favorecer la madurez personal y social del alumnado, así como favorecer su adaptación y participación en el proceso educativo.
- g) Las actuaciones de seguimiento individualizado y ajustes metodológicos llevados a cabo con el alumnado derivadas de sus características individuales.
- h) Las adaptaciones y modificaciones llevadas a cabo en el aula para garantizar el acceso al currículo y la participación, eliminando tanto las barreras de movilidad como de comunicación, comprensión y cuantas otras pudieran detectarse.
- i) Las acciones educativas dirigidas al alumnado considerado como deportista de alto rendimiento o alumnado que curse simultáneamente estudios superiores de música o danza que favorezcan la temporalización de la actividad formativa ajustándose a las exigencias impuestas por la participación simultánea en distintas disciplinas.
- j) Cuantas otras propicien la calidad de la educación para todo el alumnado y el acceso, permanencia, promoción y titulación en el sistema educativo en igualdad de oportunidades y hayan sido aprobadas o propuestas por la Consejería competente en materia de educación.

Para garantizar la inclusión educativa en el aula es fundamental implementar una serie de medidas que permitan atender las necesidades de todos los alumnos, creando un ambiente de aprendizaje inclusivo que se adapte a todo el grupo. De acuerdo al DUA, el docente deberá ayudar a todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades, con la flexibilidad en la evaluación, el monitoreo continuo, dando correcciones y retroalimentación, adaptando los materiales y, sobre todo, organizando a los estudiantes de manera que todos puedan trabajar a gusto y por igual. Siguiendo los tres principios del diseño universal del aprendizaje, algunas medidas más concretas que aplicaremos en el aula son:

Múltiples modos de representación:

-Uso de materiales y recursos variados: para respetar los diferentes modelos del aprendizaje en el aula la

presentación de contenidos se hará mediante la utilización de materiales de diversa índole. Así, se usarán no solo textos escritos, sino también material audiovisual, infografías, audiolibros, vídeos explicativos, etc.

Múltiples formas de formas de acción y expresión:

-Planificación de actividades diversas: Si ofrecemos una variedad de actividades conseguiremos que no haya ningún tipo de alumno que sienta que no es capaz de alcanzar los objetivos por sus capacidades, motivaciones o estilo de aprendizaje. Así, cada alumno encontrará actividades en las que se sentirá cómodo y podrá desarrollar todo su potencial.

-Técnicas de estudio: aprovechando el trabajo de los contenidos, se proporcionará al alumnado diferentes técnicas de estudio y organización, de modo que cada uno pueda seleccionar la que más se adapte a su forma de aprendizaje y pueda servirse de ellas a lo largo de su etapa educativa.

Múltiples formas de implicación:

-Trabajo en grupos heterogéneos: A la hora de organizar actividades y proyectos en grupo será conveniente mezclar estudiantes con diferentes capacidades y habilidades. Esto fomentará la colaboración, la ayuda, la tolerancia y el respeto entre compañeros, haciendo que aprendan unos de otros. Esto no es solo aplicable a los ritmos de aprendizaje o capacidades, sino que también será muy importante cuando encontremos en el aula alumnos no hispanohablantes.

-Apoyo educativo: Algo con lo que contamos en el centro y que es de gran ayuda para fomentar la inclusión en el aula es el apoyo de especialistas PT y AL.

-Tutoría: La LOMLOE da a las tutorías gran importancia, algo que desde el punto de vista de la inclusión es muy positivo, pues desde las tutorías, el docente puede conocer y comprender mejor al alumnado que tiene en el aula, siendo consciente de sus necesidades y de cómo suplirlas. Además, ese trato personal permitirá conocer los intereses del alumnado, lo que permitirá adaptar de acuerdo a ellos actividades y recursos.

-Presentación de desafíos y refuerzo de logros y trabajo mediante la gamificación: con la propuesta de gamificación del aula que proponemos, se ofrecerán retos adecuados y motivadores al nivel de desarrollo del alumnado, cuya consecución, a través del esfuerzo, será recompensada.

8.2. MEDIDAS INDIVIDUALIZADAS DE INCLUSIÓN EDUCATIVA.

El objetivo fundamental de la ESO es atender a las necesidades educativas de todos los alumnos. Pero esos alumnos tienen distinta formación, distintos intereses, distintas necesidades, etc. Por eso, la atención a la diversidad debe convertirse en un aspecto característico de la práctica docente diaria. La atención a la diversidad supone el compromiso de atender las necesidades de todo el alumnado, de los que tienen dificultades en la adquisición de los aprendizajes básicos y también de los que adquieren esas destrezas con facilidad.

En el artículo 8 del Decreto 85/2018, de 20 de noviembre, se definen las medidas individualizadas de inclusión educativa como “aquellas actuaciones, estrategias, procedimientos y recursos puestos en marcha para el alumnado que lo precise, con objeto de facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje, estimular su autonomía, desarrollar su capacidad y potencial de aprendizaje, así como favorecer su participación en las actividades del centro y de su grupo.” En el mismo artículo se indica que estas medidas “se diseñarán y desarrollarán por el y todos los profesionales que trabajen con el alumnado y contarán con el asesoramiento del Equipo de Orientación y Apoyo o el Departamento de Orientación, en el Plan de Trabajo y cuando proceda, en la evaluación psicopedagógica.” También se aclara que “la adopción de medidas individualizadas de inclusión no supone la modificación de elementos prescriptivos del currículo siendo responsabilidad del equipo docente y profesionales que intervienen con el alumnado, el seguimiento y reajuste de las actuaciones puestas

en marcha.”

Las medidas individualizadas de inclusión educativa mencionadas en el decreto son:

- a) Las adaptaciones de acceso que supongan modificación o provisión de recursos especiales, materiales o tecnológicos de comunicación, comprensión y/o movilidad.
- b) Las adaptaciones de carácter metodológico en la organización, temporalización y presentación de los contenidos, en la metodología didáctica, así como en los procedimientos, técnicas e instrumentos de evaluación ajustados a las características y necesidades del alumnado de forma que garanticen el principio de accesibilidad universal.
- c) Las adaptaciones curriculares de profundización y ampliación o los programas de enriquecimiento curricular y/o extracurricular para el alumnado con altas capacidades.
- d) Los programas específicos de intervención desarrollados por parte de los distintos profesionales que trabajan con el alumnado en diferentes áreas o habilidades, con el objetivo de prevenir dificultades y favorecer el desarrollo de capacidades.
- e) La escolarización por debajo del curso que le corresponde por edad para alumnado que se incorpora de forma tardía al sistema educativo español y que así lo precise.
- f) Las actuaciones de seguimiento individualizado llevadas a cabo con el alumnado derivadas de sus características individuales y que en ocasiones puede requerir la coordinación de actuaciones con otras administraciones tales como sanidad, bienestar social o justicia.
- g) Cuantas otras propicien la calidad de la educación para todo el alumnado y el acceso, permanencia, promoción y titulación en el sistema educativo en igualdad de oportunidades y hayan sido aprobadas por la administración educativa.

Nuestra programación tiene en cuenta también que no todos los alumnos adquieren al mismo tiempo y con la misma intensidad los contenidos tratados. Por eso está diseñada de modo que asegure un nivel mínimo para todos los alumnos al final de la etapa, prestando oportunidades para recuperar lo no adquirido en su momento. Tampoco olvidaremos que una misma actividad no puede ser realizada de la misma forma por todos los alumnos. Deberemos exigir a cada alumno/a conforme a sus aprendizajes significativos, es decir, los contenidos que se trabajen deberán sustentarse en lo que cada alumno/a ya sabe. De esa forma se va construyendo su propio aprendizaje. Todas las actividades estarán secuenciadas para que los primeros ejercicios puedan ser resueltos por todo el alumnado. La complejidad irá aumentando poco a poco. No será necesario que todos los alumnos terminen todas las actividades; cada uno llegará hasta donde su capacidad le permita. Incluiremos actividades de refuerzo (para los que tienen dificultades en seguir el ritmo normal de la clase) y actividades de ampliación (para los que superan con facilidad el ritmo de trabajo y necesitan conocer o realizar más actividades).

La selección curricular está basada en los mínimos que todo alumno/a tiene que trabajar y adquirir; por eso, las explicaciones serán abundantes y con ejemplos muy ilustrativos, que cualquier alumno pueda entender. El vocabulario, sin dejar de ser técnico, buscará la sencillez y la transparencia necesarias para que cualquier alumno/a de la ESO comprenda los contenidos lingüísticos que se tratan.

La atención a la diversidad está también en la base de determinado tipo de actividades como son la de investigación o ampliación. La programación de las denominadas actividades de investigación favorece las técnicas de trabajo autónomo más adecuadas a sus características individuales. El uso de diccionarios, enciclopedias, ordenador, libros de lectura, murales, etc., ofrece una variedad de posibilidades para que el alumnado aprenda a desenvolverse con soltura en la búsqueda y tratamiento de la información.

La atención a la diversidad está contemplada también en la metodología, con estrategias que afectan fundamentalmente a la enseñanza del léxico, de la expresión oral y de la escrita, intentando que todos los alumnos adquieran las destrezas mínimas. La lectura (compresiva y expresiva) y la escritura (ortografía y redacción), como ejes de los aprendizajes instrumentales, se trabajan desde distintos niveles.

La selección de los materiales también contribuye a la atención a la diversidad. Además del libro base,

antologías y obras literarias completas, se utilizarán en el aula materiales de refuerzo o ampliación.

Por último, es necesario mencionar que a aquellos alumnos que permanecen un año más en el mismo curso se les realizará un Plan Específico Personalizado en el que se consignarán las actuaciones a realizar con dichos alumnos y para realizar un seguimiento de su evolución. En el Anexo 1 se incluye un modelo de Plan Específico Personalizado para alumnos que permanecen un año más en el mismo curso, otro modelo de Plan de Refuerzo para alumnado con la materia pendiente de cursos anteriores y un modelo de Plan de Refuerzo para alumnado que obtiene calificación negativa en alguna evaluación.

8.3. MEDIDAS EXTRAORDINARIAS DE INCLUSIÓN EDUCATIVA.

Las medidas extraordinarias de inclusión educativa, según el artículo 9 del Decreto 85/2018, “requieren de una evaluación psicopedagógica previa, de un dictamen de escolarización y del conocimiento de las características y las implicaciones de las medidas por parte de las familias o tutores y tutoras legales del alumnado” y “requieren un seguimiento continuo por parte del equipo docente, coordinado por el tutor o tutora del grupo con el asesoramiento del o de la responsable en orientación educativa y el resto de profesionales educativos que trabajan con el alumnado y se reflejarán en un Plan de Trabajo”.

Estas medidas irán dirigidas a alumnos que presenten el siguiente perfil (alumnos ACNEAEs):

- Alumnos que acceden a cursos de la Educación Secundaria Obligatoria con desfase significativo o con carencias sustanciales en Lengua Castellana.
- Alumnos procedentes de sistemas educativos extranjeros que se incorporan al sistema educativo español con graves carencias de conocimientos instrumentales.
- Y, específicamente, alumnos que presenten:
 - a. Necesidades educativas especiales.
 - b. Dificultades específicas de aprendizaje.
 - c. Altas capacidades intelectuales.
 - d. Incorporación tardía al sistema educativo español.
 - e. Condiciones personales que conlleven desventaja educativa.
 - f. Historia escolar que suponga marginación social.

Este Plan de Trabajo, según el artículo 24 del mismo decreto, “refleja la concreción de las medidas individualizadas y extraordinarias de inclusión educativa adoptadas con el alumnado”, y su “proceso de elaboración, evaluación y seguimiento trimestral de este documento es responsabilidad de los y las profesionales del centro que trabajan con el alumno o alumna con el asesoramiento [...] del Departamento de Orientación en Educación Secundaria. Este proceso será coordinado por el tutor o tutora del grupo y planificado por el o la responsable de la Jefatura de Estudios.” Incluirá: “

- a) Aspectos relevantes del alumnado, potencialidades y barreras para el aprendizaje detectadas.
- b) Las medidas de inclusión educativa previstas.
- c) Los y las profesionales del centro implicados.
- d) Las actuaciones a desarrollar con las familias y tutores y tutoras legales.
- e) La coordinación con servicios externos al centro, si procede.
- f) El seguimiento y valoración de las medidas de inclusión adoptadas y los progresos alcanzados por el alumnado.”

Su evaluación “se reflejará en un informe de valoración final. El profesorado que ejerza la tutoría entregará una copia del mismo a las familias e incluirá el original en el expediente del alumnado junto con el Plan de Trabajo.”

Las adaptaciones curriculares para los ACNEAE se realizarán buscando el máximo desarrollo posible de las competencias básicas, y la evaluación y promoción de estos alumnos tomarán como referencia los criterios de evaluación fijados en dichas adaptaciones. La aplicación individual de esta medida se revisará periódicamente, y, en todo caso, al finalizar el curso académico. Los ACNEAE podrán recibir una o varias horas de apoyo en nuestra materia. En el Anexo IV se incluye un modelo de Plan de Trabajo.

El contenido y desarrollo de las tareas del profesor de apoyo será programado por el profesor titular del área; en todo caso, ambos profesores trabajarán en coordinación. El profesor/es de apoyo prestará también atención a las directrices emanadas desde la jefatura del Departamento de Lengua y, en su caso, del Departamento de Orientación. El contenido de las tareas de apoyo tendrá como referente el rendimiento de los alumnos y el desarrollo de sus capacidades, y por tanto estará basado en las informaciones suministradas por el proceso de evaluación (particularmente, las obtenidas en las sesiones de evaluación inicial y trimestrales). La evaluación y calificación de los alumnos que reciben el apoyo será competencia del profesor titular del área, si bien éste deberá tener en cuenta las observaciones procedentes del profesor de apoyo.

Nuestro objetivo es que todos los alumnos y alumnas puedan alcanzar el máximo desarrollo de las competencias básicas y los objetivos de la etapa. Periódicamente se realizarán reuniones con la jefa del departamento de Orientación para realizar un seguimiento de los alumnos que reciben refuerzo o apoyo en la materia de Lengua Castellana y Literatura.

9. EVALUACIÓN.

9.1. ESTRATEGIAS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE.

De acuerdo con la Orden 186/2022, de 27 de septiembre, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, por la que se regula la evaluación en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha., la evaluación del alumnado de la ESO será:

- Continua: permitirá la recogida y análisis de información durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Formativa: facilitará la toma de decisiones para permitir una mejor respuesta del docente a las necesidades educativas del alumnado.
- Integradora, lo que implica que, desde todas y cada una de las materias o ámbitos, deberá tenerse en cuenta la consecución de los objetivos establecidos para la etapa y el desarrollo correspondiente de las competencias previsto en el Perfil de salida del alumnado, a la finalización de la Educación Básica. No obstante, esto no se opone a su carácter modular o diferenciado, es decir, cada profesor realizará la evaluación de la asignatura que imparte de forma diferenciada.

El concepto de «evaluación continua» hace referencia a la evaluación que se lleva a cabo en el aula de forma diaria y cotidiana, normalmente con una finalidad formativa, recopilando sistemáticamente información del proceso de aprendizaje de cada alumna y alumno. El objeto de la evaluación formativa es mostrar el progreso en el aprendizaje del alumnado para poder ofrecerles las orientaciones oportunas que los lleve a mejorar sus resultados. Así pues, continua y formativa son las dos caras de la misma moneda. Para llevar a cabo este tipo de evaluación se recomienda un proceso cíclico de tres pasos: recogida de evidencias de aprendizaje, análisis y toma de decisiones. Asimismo, se pueden establecer una serie de estrategias para cada uno de los pasos:

— Recogida de evidencias de aprendizaje. Limitar la recogida de evidencias a aspectos que sean relevantes para el criterio de evaluación que esté en juego en la determinación del grado de adquisición de la competencia específica con la que esté relacionado. Es además importante hacerlo en el momento adecuado, es decir, cuando haya tiempo para rectificar y corregir, si es necesario.

— Análisis. Conviene devolver un comentario sobre los aspectos que muestra conocer el alumno o alumna y dar consejos concretos acerca de qué mejorar. A partir del análisis, podemos ofrecer una retroalimentación concreta que huya de comentarios generales y expliquemos qué parte de la respuesta o trabajo se considera un logro y por qué: «Has comunicado las ideas con un tono de voz adecuado»; «el texto está organizado de lo particular a lo general», etc. Además, se pueden indicar aspectos concretos para mejorar: «Añade detalles a la descripción», «revisa los tiempos del pasado en la narración», etc. El *feedback* o retroalimentación que el alumnado recibe en su proceso de aprendizaje es uno de los elementos que la investigación ha mostrado como más eficaces para favorecerlo, por lo que se pondrá especial atención en utilizarlo adecuadamente.

— Toma de decisiones. En este paso, son muchas las estrategias que se pueden emplear, como dejar tiempo para rehacer y volver a presentar la tarea con la retroalimentación que se le ha proporcionado; decidir diversificar tareas para adecuarlas a lo que necesita cada alumno y alumna; reorganizar el aula para atender las necesidades de cada uno (se pueden hacer parejas o grupos de ayuda simultáneos a un trabajo personal o a una explicación del docente a un pequeño grupo).

En cualquier caso, el equipo docente determinará qué evaluar –los productos-, cómo evaluar –las técnicas –y con qué evaluar– las herramientas e instrumentos– según la naturaleza de la competencia específica y atendiendo a los componentes cognitivos, procedimentales y actitudinales y al aprendizaje de los saberes básicos.

Producto es todo aquello que el alumnado realiza a lo largo del proceso de aprendizaje. Tiene un carácter competencial y funcional porque hacen observable lo aprendido. Instrumento es aquel producto que se selecciona para hacer evidente la adquisición de los aprendizajes descritos en los criterios de evaluación y

de sus respectivas competencias. En la materia de Lengua Castellana y Literatura son múltiples los productos que se pueden realizar y convertir en instrumentos de evaluación. Alguno de los productos e instrumentos que pueden tener cabida en esta asignatura tendrán un carácter fundamentalmente oral, otros escrito, y muchos de ellos se podrán considerar multimodales. Además, todos ellos se podrán servir de las tecnologías de la información y comunicación. Estos son solo algunos ejemplos: cartas, avisos, panfletos, folletos, instrucciones, narraciones breves (cuentos, relatos, microrrelatos,...), informes, noticias, anuncios, artículos, esquemas, críticas, poemas, guiones, cuestionarios, pruebas escritas, ponencias, podcast, debates, obras de teatro, informes orales, dramatizaciones, exposiciones o presentación de productos, entrevistas, pruebas orales, entradas en un blog o creación de uno, formularios, contenidos creados con aplicaciones digitales, cómics, vídeos, documentales, tutoriales, periódicos digitales, programas de radio, gráficos, líneas de tiempo, croquis, collage, planes de viaje, colecciones de recetas, comentarios de experto en páginas web especializadas, infografías, etc.

En cuanto a las técnicas, es decir, las estrategias para recoger información sobre el objeto de la evaluación, pueden ser la observación sistemática, la indagación o el análisis de documentos y productos, entre otros. Asimismo, aunque no haya una correlación inequívoca entre las técnicas utilizadas y las herramientas, es decir, los soportes físicos de los que se vale el profesorado para recoger, registrar y analizar las evidencias de aprendizaje y que facilitan el tratamiento objetivo de los datos, sí que algunas pueden ser más adecuadas que otras. Por ejemplo, el registro anecdótico o descriptivo, las escalas de valoración, las listas de control, el diario de clase del profesorado o las rúbricas son herramientas útiles para la observación sistemática, como las entrevistas, los cuestionarios o los formularios los son para la indagación y las listas de cotejo y escalas de valoración para el análisis de documentos y productos.

Así pues, se utilizarán, entre otras, las siguientes técnicas:

TÉCNICAS DE OBSERVACIÓN. Su objetivo es conocer el comportamiento natural de los alumnos en situaciones espontáneas, que pueden ser controladas o no. Se utiliza sobre todo para evaluar procedimientos y actitudes, fácilmente observables. Dentro de la metodología basada en la observación se agrupan diferentes instrumentos de evaluación:

1) Registro anecdótico: Se utilizan fichas para observar acontecimientos no previsibles, se recogen los hechos más sobresalientes del desarrollo de una acción. Se describen acciones, sin interpretaciones.

2) Listas de cotejo y de control: Contienen una serie de rasgos a observar, ante los que el profesor señala su presencia/ausencia en el desarrollo de una actividad o tarea.

3) Escalas de observación: Listado de rasgos en los que se anota la presencia /ausencia, y se gradúa el nivel de consecución del aspecto observado.

4) Diarios de clase: Recoge el trabajo de un alumno cada día, tanto de la clase como el desarrollado en casa.

REVISIÓN DE TAREAS DEL ALUMNO. Se utilizan para evaluar procedimientos. Dentro de esta estrategia podemos distinguir distintos instrumentos:

1) Análisis del cuaderno de clase: Comprobar si toma apuntes, si hace las tareas, si comprende las cosas, si se equivoca con frecuencia, si corrige los errores, caligrafía, ortografía... Deberá informarse al alumno de los aspectos adecuados y de aquellos que deberá mejorar.

2) Análisis de producciones: Para valorar el grado de madurez y las capacidades empleadas.

PRUEBAS ESPECÍFICAS. Se le presentan al alumno tareas representativas de la conducta a evaluar, para tratar de medir los resultados máximos. Son apropiadas para evaluar conceptos y procedimientos. Los exámenes (orales o escritos) presentan unas condiciones estándares para todos los alumnos, y se dan cuenta de que están siendo evaluados. Se debe tener presente que hay criterios que se evalúan en cada prueba para asignarles un nivel de logro. Dentro de esta estrategia podemos distinguir distintos instrumentos:

1) Pruebas de composición: Piden a los alumnos que organicen, seleccionen y expresen ideas esenciales de los temas tratados. Permiten evaluar la lógica de las reflexiones, capacidad comprensiva y expresiva, grado de conocimiento...

2) Pruebas objetivas: Son breves en su enunciado y en la respuesta que se demanda por medio de distintos tipos de preguntas:

- Preguntas de respuesta corta: se pide una información muy concreta.

- Preguntas de texto incompleto: para valorar el recuerdo de hechos, terminología...

- Preguntas de emparejamiento: se presentan dos listas de palabras o enunciados en disposición vertical para que los alumnos relacionen entre sí.

- Preguntas de opción múltiple: para valorar la comprensión, aplicación y discriminación de significados.

- Preguntas de verdadero o falso: útiles para medir la capacidad de distinción entre hechos y opiniones o para mejorar la exactitud en las observaciones.

ENTREVISTAS. A través de ella podemos recoger mucha información sobre aspectos que son difícilmente evaluables por otros métodos. Debe usarse de forma complementaria, nunca como instrumento único de evaluación. Se trata de un instrumento muy útil para obtener una información que difícilmente obtendríamos por otras vías. No obstante, presenta, como mayor dificultad, el hecho de que ha de ser individual; por tanto, requiere de un espacio y un tiempo específicos.

Asimismo, gracias a la tecnología disponemos de una serie de aplicaciones, herramientas y plataformas digitales libres y de gran utilidad para la evaluación por parte del profesorado y que promueven la participación y trabajo colaborativo del alumnado. Se señalan a continuación alguna de ellas:

- *Socrative* es una aplicación que permite motivar al alumnado a participar en el aula. El profesorado puede realizar un seguimiento de su evolución mediante pruebas de tipo test, evaluaciones u otras actividades.

- *Blubbr* es una herramienta 2.0 que permite crear cuestionarios sobre vídeos.

- *Quizizz* es una herramienta que permite evaluar al alumnado mediante la gamificación.

- *Google Forms* es una herramienta para crear formularios.

- *Plickers* es una herramienta que permite realizar test y preguntas de una manera muy sencilla y dinámica y obtener en tiempo real las respuestas.

- *Kahoot* es una plataforma que permite la creación de cuestionarios de evaluación.

- *Go Formative* es una plataforma que permite llevar a cabo evaluaciones en tiempo real y dar retroalimentación a corto y largo plazo.

- *Trivinet* es un sitio web que permite crear cuestionarios de evaluación de diferentes temáticas, acceder a las estadísticas personalizadas o grupales, realizar seguimiento de los datos y gestionar las preguntas.

En cualquier caso, las técnicas e instrumentos de evaluación se asociarán a los criterios de evaluación que se pretendan evaluar en cada producción y, como estos, no se limitarán al trabajo y desarrollo de contenidos conceptuales, sino también de habilidades procedimentales, resolución de problemas, trabajo cooperativo, capacidades personales, autonomía, iniciativa y valores sociales de convivencia, respeto, integración, compañerismo y diversidad. De este modo, se tienen en cuenta todas las posibilidades, capacidades e inteligencias del alumnado, con el objetivo no solo de adquirir conocimientos, sino de contribuir al desarrollo humano del alumno y a su orientación educativa y profesional.

Por otro lado, tradicionalmente el responsable de la evaluación ha sido casi siempre el o la docente. Sin embargo, aunque este tipo de evaluación se considera muy importante, no es ni puede ser la única. Es más, si la evaluación es parte de un proceso de desarrollo de competencias, la autoevaluación y la coevaluación son fundamentales para que el alumnado tome conciencia de su punto de partida, del resultado de sus esfuerzos y de su evolución a lo largo del tiempo.

La autoevaluación es el proceso que realiza el propio alumno o alumna de su proceso de aprendizaje y de los resultados obtenidos. Sirve para desarrollar la reflexión individual y la capacidad del alumnado para identificar y valorar sus logros, fortalezas y limitaciones, funcionando asimismo como factor motivador del

aprendizaje. Se puede enseñar al alumnado a autoevaluarse basándose en criterios claros y capacitándole para que se conviertan en aprendices que se autorregulan capaces de controlar, regular y guiar su propio aprendizaje. La rúbrica puede ser una buena herramienta, pues permite a la o el estudiante ser consciente desde el inicio de cuáles son los criterios de evaluación y los objetivos de aprendizaje, se puede emplear al inicio, durante el proceso y al final del aprendizaje y hace hincapié en la autonomía del y de la estudiante y en la competencia personal, social y de aprender a aprender. También las escalas de valoración, los formularios, las dianas de evaluación son instrumentos adecuados para este tipo de evaluación

La coevaluación es el proceso de evaluación por el cual son los compañeros y compañeras de clase quienes se evalúan entre sí. Quizás, antes de realizar una coevaluación sea necesario cierto trabajo previo como la explicación del sentido y el objetivo de la misma, el desarrollo de inteligencia interpersonal y el manejo adecuado de los procedimientos de evaluación y de estrategias de retroalimentación. Es un procedimiento que permite al alumno contrastar su propia forma de aprender con la de los demás, lo que le permite abrirse a otras formas de aprender, organizar el propio aprendizaje, etc. Además, el uso de la coevaluación tiene un importante componente de integración social, puesto que anima a que los estudiantes de sientan parte de una comunidad de aprendizaje, invita a que participen en los aspectos claves del proceso educativo y conlleva la realización de juicios de valor sobre el trabajo de sus compañeros. De igual forma, se pueden utilizar instrumentos como rúbricas, formularios, dianas, escalas, listas de cotejo, etc.

En suma, los instrumentos serán variados para permitir el contraste de los datos, deben suministrar información concreta, coherente y significativa y permitir su empleo en situaciones de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

El punto de partida será la evaluación inicial, que detectará los conocimientos previos, capacidades y actitudes que presentan los alumnos y alumnas al comienzo del proceso educativo para adecuar el proceso de enseñanza-aprendizaje que se inicia a sus posibilidades reales. La evaluación inicial se realizará a través de una serie de actividades propuestas al alumnado a lo largo de las primeras semanas del curso académico y en las primeras sesiones de cada nueva Unidad Didáctica. Esta evaluación se desarrollará a través de cuestionarios, diálogos profesor-alumno, debates, creación de cuadros conceptuales previos...

La valoración de los aprendizajes debe hacerse de forma continua. La evaluación será procesual: los profesores, a lo largo de las sesiones, observarán sistemáticamente el trabajo de los discentes en el aula, supervisándolo y corrigiéndolo, tanto en su expresión oral como escrita. La recogida de datos de manera continua se anotará en guías de observación, fichas de seguimiento, anecdotarios... Asimismo se tendrá en cuenta la actitud de los alumnos ante nuestra materia, la realización de las tareas que se les encomiendan, y el respeto al trabajo y opiniones de sus compañeros.

Por último, realizaremos una evaluación sumativa que recoja los resultados alcanzados por el conjunto de la clase en un momento dado y el grado de consecución por cada alumno de los objetivos programados para el trimestre. Resulta de interés para la corrección, adaptación, mejora, etc. de la programación que el profesor puede realizar en un determinado momento del proceso.

9.2. CRITERIOS DE CALIFICACIÓN DEL APRENDIZAJE.

La Orden 186/2022, de 27 de septiembre, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, por la que se regula la evaluación en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha., establece que los criterios de evaluación son “los referentes que han de indicar los niveles de desempeño esperados en el alumnado en las situaciones, tareas o actividades a las que se refieren las competencias específicas de cada materia o ámbito, en un momento determinado de su proceso de aprendizaje.”

Así pues, este departamento ha decidido establecer los criterios de calificación sobre los criterios de evaluación, tal como se recoge en las siguientes tablas, en las que además se especifica el procedimiento o el aspecto o producción que se va a utilizar para evaluar cada conjunto de criterios:

Para 1º y 2º de ESO:

C. Específica	%	C. Ev.	%	Descriptorios operativos
1.Diversidad lingüística	10	1.1 Reconocer	5	CCL1, CCL5, CP2, CP3, CC1, CC2, CCEC1, CCEC3
		1.2 Valorar	5	
2. Interpretar textos orales y multimodales	4	2.1 Sentido	2	CCL2, CP2, STEM1, CD2, CD3, CPSAA4, CC3
		2.2 Forma	2	
3. Producir textos orales multimodales con coherencia, registro y adecuación	3	3.1 exposición	1	CCL1, CCL3, CCL5, CP2, STEM1, CD2, CD3, CC2, CE1
		3.2 interacción	1	
		3.3 propósitos	1	
4. Interpretar y valorar textos escritos	20	4.1 sentido	5	CCL2, CCL3, CCL5, CP2, STEM4, CD1, CPSAA4, CC3
		4.2 forma	5	
		4.3 actitud crítica	5	
		4.4 uso personal	5	
5. Producir textos escritos multimodales adecuados y coherentes	10	5.1 planificar y redactar	5	CCL1, CCL3, CCL5, STEM1, CD2, CD3, CPSAA5, CC2
		5.2 enriquecer estilo	5	
6. Buscar, contrastar y	3	6.1 localizar y contrastar	1	CCL3, CD1, CD2, CD3,

utilizar correctamente información de internet		6.2 trabajos de investigación	1	CD4, CPSAA4, CC2, CE3
		6.3 empleo TICE	1	
7. Leer obras diversas de manera autónoma desarrollando el hábito lector	10	7.1 elegir y leer	7,5	CCL1, CCL4, CD3, CPSAA1, CCEC1, CCEC2, CCEC3
		7.2 compartir	7,5	
8. Valorar, interpretar y disfrutar la literatura relacionándola con las otras artes de forma guiada	15	8.1 relaciones intratextuales	5	CCL1, CCL4, CC1, CCEC1, CCEC2, CCEC3, CCEC4
		8.2 relaciones extra e intertextuales	5	
		8.3 creación	5	
9. Reflexionar sobre la lengua a partir de textos multimodales	15	9.1 revisión y mejora de textos propios	5	CCL1, CCL2, CP2, STEM1, STEM2, CPSAA5
		9.2 relación forma-contenido	5	
		9.3 formular generalizaciones	5	
10. Comunicación al servicio de la convivencia y uso ético del lenguaje	10	10.1 evitar usos discriminatorios	5	CCL1, CCL5, CP3, CD3, CPSAA3, CC1, CC2, CC3
		10.2 resolución dialogada de	5	

		conflictos		
--	--	------------	--	--

OTRAS CONSIDERACIONES

-Las lecturas son condición sine qua non para superar la evaluación, independientemente de la ponderación asignada.

-Si se falta a un examen, para realizarlo es necesario justificante médico o de causa mayor, firmado por padre o tutor, en los 3 días siguientes a la falta.

-Si se sorprende al alumno copiando, la calificación en esa prueba será de 0, y automáticamente llevará la evaluación suspensa.

Para 3º y 4º de ESO:

C. Específica	%	C. Ev.	%	Descriptores operativos
1.Diversidad lingüística	5	1.1 Reconocer	3	CCL1, CCL5, CP2, CP3, CC1, CC2, CCEC1, CCEC3
		1.2 Valorar	2	
2. Interpretar textos orales y multimodales	4	2.1 Sentido	2	CCL2, CP2, STEM1, CD2, CD3, CPSAA4, CC3
		2.2 Forma	2	
3. Producir textos orales multimodales con coherencia, registro y adecuación	3	3.1 exposición	1	CCL1, CCL3, CCL5, CP2, STEM1, CD2, CD3, CC2, CE1
		3.2 interacción	1	
		3.3 propósitos	1	
4. Interpretar y	10	4.1 sentido	2,5	CCL2, CCL3,

valorar textos escritos		4.2 forma	2,5	CCL5, CP2, STEM4, CD1, CPSAA4, CC3
		4.3 actitud crítica	2,5	
		4.4 uso personal	2,5	
5. Producir textos escritos multimodales adecuados y coherentes	10	5.1 planificar y redactar	5	CCL1, CCL3, CCL5, STEM1, CD2, CD3, CPSAA5, CC2
		5.2 enriquecer estilo	5	
6. Buscar, contrastar y utilizar correctamente información de internet	3	6.1 localizar y contrastar	1	CCL3, CD1, CD2, CD3, CD4, CPSAA4, CC2, CE3
		6.2 trabajos de investigación	1	
		6.3 empleo TICE	1	
7. Leer obras diversas de manera autónoma desarrollando el hábito lector	10	7.1 elegir y leer	5	CCL1, CCL4, CD3, CPSAA1, CCEC1, CCEC2, CCEC3
		7.2 compartir	5	
8. Valorar, interpretar y disfrutar la literatura relacionándola con las otras	30	8.1 relaciones intratextuales	10	CCL1, CCL4, CC1, CCEC1, CCEC2, CCEC3, CCEC4
		8.2 relaciones extra e intertextuales	10	

artes de forma guiada		8.3 creación	10	
9. Reflexionar sobre la lengua a partir de textos multimodales	20	9.1 revisión y mejora de textos propios	5	CCL1, CCL2, CP2, STEM1, STEM2, CPSAA5
		9.2 relación forma-contenido	5	
		9.3 formular generalizaciones	10	
10. Comunicación al servicio de la convivencia y uso ético del lenguaje	5	10.1 evitar usos discriminatorios	2	CCL1, CCL5, CP3, CD3, CPSAA3, CC1, CC2, CC3
		10.2 resolución dialogada de conflictos	3	

La adquisición de los aprendizajes previstos por los criterios de evaluación, a su vez vinculados con los bloques de saberes, será, por tanto, la base para establecer la calificación en la materia y para definir la contribución que, desde el trabajo del área curricular, se aporta a las competencias clave. Para valorar el nivel de adquisición por parte del alumno de cada uno de los criterios de evaluación que se trabajarán a lo largo del curso se utilizará la siguiente rúbrica, con 5 niveles de logro, que en general será la estructura de rúbrica que se usará, con indicadores y descripciones más específicas, para evaluar tareas o producciones concretas de los alumnos:

ESCALA DE EVALUACIÓN: NIVEL DE LOGRO O DESEMPEÑO									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
NO CONSEGUIDO				SATISFACTORIO		NOTABLE		EXCELENTE	
NO LOGRADO No se ha esforzado lo suficiente. Tiene carencias y dificultades especiales que le impiden superar este criterio.		EN PROCESO Va a necesitar más tiempo o más práctica. Ha empezado a mejorar, pero aún no lo ha conseguido.		Ha superado el criterio de forma apropiada, pero con dificultades y alguna carencia; o bien ha superado el criterio con todos los requerimientos en grado suficiente.		Ha superado el criterio con todos los requerimientos, de una forma más que suficiente, yendo más allá de las meras exigencias de los requerimientos.		Ha superado el criterio con todos los requerimientos, de una manera especialmente remarcable, yendo mucho más allá de las exigencias de los requerimientos, demostrando iniciativa	

				y una especial implicación.
--	--	--	--	-----------------------------

Como se ha indicado, a lo largo del trimestre se utilizarán distintos tipos de procedimientos y herramientas para comprobar el nivel de consecución de los objetivos planteados por parte de los alumnos. Al final de cada trimestre, una vez recogidos los datos necesarios, se procederá al análisis y procesamiento de dichos datos aplicando la ponderación establecida en las tablas anteriores. Cada bloque de saberes será evaluado de acuerdo a los criterios de evaluación que se recogen en el punto 9. Debido a la naturaleza de la propia materia, algunos criterios, sobre todo de los dos primeros bloques, se evaluarán muchas veces a lo largo del trimestre, ya que para su adquisición suele ser necesario tiempo y práctica, en cuyo caso se calificarán atendiendo a la evolución de los logros del alumno, ponderando más sus resultados en los instrumentos utilizados hacia el final de la evaluación. Otros criterios, sin embargo, se evaluarán solo unas pocas veces, o quizá incluso una única vez, por lo que su calificación dependerá del desempeño del alumno en el instrumento de evaluación utilizado en cada caso. Al final del trimestre se calificarán los criterios relacionados con los saberes trabajados atendiendo a los niveles de logro alcanzados por el alumno en los instrumentos de evaluación utilizados durante ese trimestre, teniendo en cuenta la progresión del alumno y el tiempo dedicado a los saberes relacionados con los criterios evaluados. Es necesario añadir que, si a lo largo del trimestre no hubiera tiempo de trabajar los criterios de evaluación previstos, la nota del alumno no se verá penalizada, pues la nota que aportaran dichos criterios no trabajados se repartiría de forma equitativa entre los criterios trabajados.

El alumno aprobará la evaluación cuando obtenga una calificación final mínima de 5'0 (cinco) puntos y no haya abandonado la realización de las actividades requeridas de cada uno de los bloques (lecturas obligatorias y tareas evaluables). Esto es, cuando consiga superar al menos el 50% de los criterios de evaluación. En la nota influirá decisivamente el trabajo diario en clase y en casa, así como el compromiso y la implicación del alumno en la asignatura.

A través de la lectura de los libros programados por el Departamento y de la realización de las tareas propuestas sobre ellos se evaluarán varios criterios de diversos bloques, por lo cual la lectura y el trabajo que se realice sobre ella será condición sine qua non para superar dichos criterios, y por lo tanto también para superar la evaluación. Por tanto, aquellos alumnos que no superen los criterios relacionados con las lecturas propuestas no superarán la evaluación, y tendrán que recuperar dichos criterios mediante el procedimiento que se describe más abajo. Para fomentar la lectura entre el alumnado y mejorar su competencia lectora, llevaremos a cabo una dinámica de motivación hacia la lectura denominada *Contratos de lectura*. Consiste en proponer una lista de lecturas optativas a los alumnos y establecer con ellos el acuerdo de que, si leen al menos dos libros, los criterios relacionados con la comprensión lectora y la lectura recreativa que no hubieran sido superados mediante otros instrumentos de evaluación, se evaluarán positivamente.

En cuanto a los alumnos que no se presenten a las pruebas escritas, deberán entregar un justificante médico (realizado a uno de sus padres como acompañante) o familiar de causa mayor en un plazo no superior a tres días después de la prueba para que se les repita.

Si un alumno es sorprendido copiando o intentándolo, se le retirará el examen y este será calificado como 0 y, automáticamente, la evaluación será calificada negativamente.

9.3. ESTRATEGIAS E INSTRUMENTOS DE RECUPERACIÓN.

9.3.1. Recuperación de evaluación suspensa.

Un alumno deberá recuperar la materia cuando no haya superado los criterios de evaluación

propuestos para cada evaluación. Después de cada evaluación se les ofrecerá la posibilidad de recuperarla, en la fecha que el profesor estime oportuna. Para recuperar la materia, de acuerdo al Programa de refuerzo (PR), según el caso, y a criterio del profesor correspondiente, el alumno deberá:

- 1.- Mejorar en la realización de ejercicios diarios de refuerzo que el profesor le proporcionará.
- 2.- Realizar un trabajo o examen sobre la misma obra o sobre otra de similares características.
- 3.- Superar un examen de los saberes suspensos.

Cada uno de los tres procedimientos se valorará según las condiciones anteriores de cada alumno, es decir, según su grado de progreso y esfuerzo.

En cuanto a los alumnos que no se presenten a las pruebas escritas de recuperación, deberán entregar un justificante médico (realizado a uno de sus padres como acompañante) o familiar de causa mayor en un plazo no superior a tres días después de la prueba para que se les repita.

9.3.2. Recuperación de materias pendientes de cursos anteriores.

Para la recuperación de materia pendiente el alumno deberá seguir el Programa de refuerzo correspondiente. Deberán realizar un cuadernillo de actividades que los alumnos tendrán que adquirir en conserjería, y que, aparte de actividades, contengan resúmenes de los contenidos teóricos que los alumnos deben estudiar para superar los exámenes. Los alumnos tendrán que obtener, como mínimo, un 5 en cada competencia. Además se establecerán tutorías individuales.

9.4. EVALUACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA Y DE LA PRÁCTICA DOCENTE.

La evaluación es un componente más del proceso educativo que tiene como finalidad su mejora, mediante un proceso ordenado y sistemático de recogida y análisis de la información sobre la realidad, que permite la posterior toma de decisiones. Además del juicio sobre el rendimiento del alumnado que estamos obligados a realizar, debemos atender a la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje y de nuestra práctica docente.

La puesta en marcha de cualquier proceso de evaluación exige definir claramente el objeto de la evaluación. En este caso la evaluación está dirigida al Departamento Sociolingüístico, a su profesorado y alumnado, pero es necesario definir los ámbitos y las dimensiones, para seleccionar posteriormente los indicadores más relevantes, para facilitar el proceso de evaluación y mejorarlo.

9.4.1. Aspectos a evaluar por el Departamento.

a) En relación con la Programación Didáctica.	1	2	3	4	5
Ha sido elaborada por el Departamento e integra las aportaciones de cada uno de los profesores.					
Contempla los objetivos generales de etapa, materia, las competencias básicas, los saberes básicos, instrumentos de evaluación y los criterios de calificación.					
Secuencia y temporaliza los saberes a lo largo de la etapa y curso.					
Define los criterios metodológicos.					
Contempla medidas ordinarias y extraordinarias de atención a la diversidad.					
Define los instrumentos de evaluación y los criterios de calificación.					
Elabora documentos de evaluación que resultan adecuados a los saberes trabajados, alumnado, espacios y tiempos.					
Contempla la realización de actividades complementarias y extraescolares					
La programación es coherente con el PEC Y PGA.					
Observaciones, reflexiones y propuestas de mejora:					
b) En relación con el funcionamiento del Departamento Sociolingüístico.	1	2	3	4	5
El nivel de cumplimiento de las actividades complementarias y extracurriculares recogidas en la Programación Didáctica.					
La eficacia en la coordinación didáctica, asistencia, participación y colaboración de sus componentes					
La fidelidad a la hora de recoger los contenidos y los acuerdos adoptados en las reuniones en las actas.					
El nivel de cumplimiento de los acuerdos adoptados en las reuniones de Departamento.					
Nivel de cumplimiento del calendario de reuniones previstas.					
El nivel de satisfacción con el clima de relación existente entre los miembros del Departamento.					
Los miembros del Departamento participan en la toma de decisiones sobre la adquisición de los materiales y recursos didácticos.					
Los materiales y recursos didácticos del alumnado (libros de texto y carpetas de actividades) son adecuados para el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje y son elegidos por consenso de la mayoría de los miembros					
Se conoce la relación de materiales existentes en el Departamento (Inventario)					
Se gasta correctamente el presupuesto disponible, adquiriendo materiales didácticos con criterios económicos, funcionales y pedagógicos.					
Observaciones, reflexiones o propuestas de mejora:					

9.4.2. Aspectos a evaluar por el docente.

a) Análisis y reflexión de los resultados escolares en cada una de las materias.	1	2	3	4	5
¿El número de alumnos que han alcanzado las competencias y objetivos se considera satisfactorio?					
¿Los refuerzos han ayudado a los/as alumnos/as a mejorar sus aprendizajes?					
¿Las actividades de ampliación han significado una mejora en el proceso de aprendizaje?					
¿Las unidades integran correctamente las competencias básicas?					
¿Padres y alumnado están, en general, satisfechos con los resultados obtenidos?					
b) Adecuación de los materiales y recursos didácticos.	1	2	3	4	5
¿Los materiales y recursos didácticos del alumno (libros de texto, en papel, digital, actividades...) son adecuados para el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje?					
¿Se adaptan actividades de refuerzo y ampliación para atender a la diversidad del alumnado?					
¿Se utilizan materiales de elaboración propia?					
¿Se sigue la secuencia de contenidos y actividades de un texto escolar?					
¿Los recursos del aula son suficientes para la práctica docente?					
¿Los recursos del centro son suficientes para la práctica docente?					
¿Los recursos del entorno son suficientes para la práctica docente?					
c) Distribución de espacios y tiempos.	1	2	3	4	5
¿Hay una disposición flexible de las mesas?					
¿Adopto distintos agrupamientos (individual y en grupo) en función de la tarea a realizar, controlando siempre que el clima de trabajo sea el adecuado?					
¿La ubicación de los recursos es la idónea?					
¿La organización espacial y temporal favorece la autonomía del alumnado?					
¿Es suficiente el tiempo asignado por clase? ¿El tiempo de la sesión se distribuye incluyendo la corrección de actividades, la explicación de los contenidos y la propuesta de actividades?					
¿Distribuyo el tiempo de forma flexible y adecuada: (breve tiempo de exposición y el resto del mismo para las actividades que los alumnos realizan en la clase)?					
d) Métodos didácticos y pedagógicos utilizados.	1	2	3	4	5
¿Utilizo diferentes estrategias para la motivación?					
¿Planteo situaciones introductorias previas al tema que se va a tratar?					
¿Relaciono los contenidos y actividades con los conocimientos previos de mis alumnos?					
¿Estructuro y organizo los contenidos dando una visión general de cada tema (índices, mapas conceptuales, esquemas, etc.)?					
¿Planteo actividades variadas, que aseguran la adquisición de los objetivos didácticos previstos y las habilidades y técnicas instrumentales básicas?					
¿Las actividades favorecen el desarrollo de distintos estilos de aprendizaje, y la creatividad?					
¿Las actividades diseñadas toman en consideración los intereses de los alumnos y resultan motivadoras?					
¿Se atiende a la diversidad dentro del grupo? ¿Se orienta individualmente el trabajo de los alumnos?					
¿El trabajo del aula se armoniza con el trabajo de casa?					
¿Realizo un aprovechamiento de los recursos del Centro y de las oportunidades del entorno?					
e) Estrategias e instrumentos de evaluación empleados.	1	2	3	4	5
¿Detección y evaluación de los conocimientos previos (Evaluación inicial)?					
¿La evaluación ha servido para ajustar la ayuda pedagógica a las necesidades de los/as alumnos/as?					
¿Los instrumentos de evaluación han sido variados y adaptados a la metodología?					

¿Se ha evaluado tanto el proceso de aprendizaje como el de enseñanza?					
¿El procedimiento de corrección facilita la identificación inmediata de los errores?					
¿Se han facilitado los medios necesarios para la recuperación					
¿Se utilizan instrumentos variados de evaluación, incluidos de autoevaluación y coevaluación con los alumnos?					
¿La evaluación es continua? ¿Los resultados de los instrumentos de evaluación confirman las conclusiones de la evaluación continua?					
¿Conocen el alumnado y sus familias los criterios de evaluación y de calificación?					
¿Se analizan los resultados de las pruebas de evaluación estandarizadas obtenidos con el alumno o grupo de alumnos?					
¿Las sesiones de evaluación son suficientes y eficaces?					

9.4.3. Aspectos a evaluar por el alumnado.

Esta dimensión se evaluará a partir de los datos recogidos por cada uno de los Profesores del Departamento tras cada una de las evaluaciones, referidos a las calificaciones obtenidas por sus alumnos en la materia de Lengua castellana y Literatura. Los análisis globales se llevarán a cabo en las reuniones de Departamento y quedarán recogidos en el acta de departamentos. Asimismo, en estas reuniones, se valorarán los resultados académicos y se adoptarán las medidas orientadas a su mejora.

Además, el profesorado facilitará al alumnado el siguiente cuestionario para la evaluación de la práctica docente.

a) Evaluación del Profesor por parte del alumno				1 (No)	2 (A veces)	3 (Sí)
Profesor:	Materia: LCyL	Curso:	Ev:			
Entiendo al profesor cuando explica.						
Las explicaciones me parecen interesantes.						
Pregunto lo que no entiendo.						
El profesor emplea otros recursos además del libro de texto.						
Las actividades se corrigen en clase.						
Me mandan demasiadas actividades.						
Reflexiono sobre lo aprendido en clase						
Las pruebas objetivas se corrigen con criterios objetivos						
Las preguntas de las pruebas orales o escritas están claras						
Lo que me preguntan lo hemos dado en clase						
Las pruebas me sirven para comprobar lo aprendido						
A partir de la corrección de las pruebas objetivas, tengo claro los errores cometidos.						
Se valora mi comportamiento en clase						
Pienso que se tiene en cuenta mi trabajo diario en clase.						
Me siento respetado por el profesor.						
En mi clase hay un buen ambiente para aprender						
Me llevo bien con mis compañeros y compañeras						
En mi clase me siento rechazado						
El trato entre nosotros es respetuoso						
Los conflictos los resolvemos entre todos						
En general, me encuentro a gusto en clase						
Lo que me gusta de la clase es:						
Porque:						
¿Qué mejorarías de esta clase?						

b) Autoevaluación del alumnado.

Materia: LCyL Curso: Evaluación: 1ª_2ª_3ª_ Alumno:	1 (No)	2 (A veces)	3 (Sí)
Me he esforzado mucho en las sesiones			
He intentado trabajar con todos mis compañeros			
He respetado las normas del aula y materia			
He trabajado en casa lo suficiente.			
He sido puntual y asistido a clase.			
He realizado los trabajos propuestos (lecturas de libros, comentarios, búsqueda información,...)			
He respondido adecuadamente a las indicaciones del profesor			
El trato recibido por parte del profesor ha sido adecuado			
Mi trato hacia el profesor y al resto de mis compañeros ha sido el adecuado			
De todos los contenidos trabajados este trimestre/curso, ¿cuál es el que más te ha gustado?			
De todos los contenidos trabajados en este trimestre/curso, ¿cuál es que menos te ha gustado?			
¿Qué contenido, actividad, proyecto,... te gustaría realizar en el próximo curso?			
Si tuvieses la oportunidad de ponerte la nota de evaluación, ¿qué nota te pondrías? NOTA FINAL:			

10. PLAN DE ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS Y EXTRAESCOLARES.

No siempre resulta factible programar con exactitud las actividades complementarias y extraescolares, ya que su realización depende de factores que a menudo son imprevisibles -la oferta cultural disponible en cada momento-, o de la actividad interna del Instituto, sujeta a su vez a las condiciones presupuestarias o a la planificación de otros departamentos didácticos.

10.1. ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS.

Las actividades complementarias son las de realización obligatoria y se desarrollan en el horario lectivo del centro (aunque pueden realizarse fuera del centro): por tanto, deben ser gratuitas y evaluables (como actividad o respecto a los alumnos).

ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS	RESPONSABLES DE SU REALIZACIÓN	JUSTIFICACIÓN	OBJETIVOS	COMPETENCIAS	DIRECTRICES A SEGUIR PARA LA REALIZACIÓN DE LA MISMA	FECHA APROXIMADA DE REALIZACIÓN	COSTE ECONÓMICO POR ALUMNO
Actividades al aire libre en el medio natural	Profesores del departamento	Pasar unas horas amenas, de esparcimiento y diversión, como premio a un duro año de trabajo	Aprender a convivir, disfrutar de actividades culturales al aire libre	Personal, social y de aprender a aprender	Para todos los alumnos del departamento	Tercer trimestre	Ninguno
Rutas culturales por El Provencio	Profesores del departamento	La visita servirá para acercar al alumnado a la historia y cultura local. Además, se podrá poner en práctica los conocimientos adquiridos y la relación entre las diferentes materias que cursan.	Valorar el patrimonio cultural local Fomentar la relación de contenidos entre las diferentes materias	Personal, social y de aprender a aprender Conciencia y expresiones culturales Comunicación lingüística	Para todos los alumnos del departamento y/o centro	La semana anterior a la Navidad, antes del descanso de entre el 2º y 3º trimestre o al finales de curso	Ninguno

10.2. ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES.

Las actividades extraescolares son de realización optativa y se pueden desarrollar fuera del horario escolar (implican autorización de los padres, por ejemplo).

ACTIVIDADES EXTRACURRICULARES	RESPONSABLES DE SU REALIZACIÓN	JUSTIFICACIÓN	OBJETIVOS	COMPETENCIAS	DIRECTRICES A SEGUIR PARA LA REALIZACIÓN DE LA MISMA	FECHA APROXIMADA DE REALIZACIÓN	COSTE ECONÓMICO POR ALUMNO
Viaje de fin de curso 4º ESO: Curso de esquí en Andorra	GENIFFER	<p>La iniciación a un deporte, el esquí, altamente motivante, divertido, y desconocido y de difícil acceso para la mayoría de los alumnos.</p> <p>Ofrecerles otras opciones de ocio, como la práctica de una actividad física atrayente que consiga crear hábitos saludables de práctica de actividad física.</p> <p>Aprender a convivir y compartir experiencias y vivencias con chicos/as de su edad, aprendiendo a respetar las normas y al resto de compañeros.</p> <p>Desarrollar la capacidad de esfuerzo, constancia y superación mediante el aprendizaje de una actividad deportiva exigente y a la vez muy motivante y atractiva.</p>	<p>Propiciar la iniciación de los alumnos en un nuevo deporte, el esquí, que es altamente motivante, divertido y desconocido para la mayoría de los alumnos.</p> <p>Ofrecer a los alumnos la posibilidad de conocer opciones de diversión relacionadas con actividades deportivas atrayentes, con objeto de fomentar los hábitos saludables.</p> <p>Aprender a convivir y a compartir experiencias y vivencias con chicos y chicas de su edad, fomentando siempre los comportamientos cívicos, respetuosos con las normas y con el medio ambiente, y</p>	<p>Personal, social y de aprender a aprender</p> <p>Conciencia y expresiones culturales</p> <p>Comunicación lingüística</p>	Alumnos de 4º de ESO	8-12 de enero	470€

			solidarios. Desarrollar la capacidad de esfuerzo, la constancia y la superación a través del aprendizaje de una actividad deportiva exigente y a la vez muy motivante y atractiva.				
Visita al parque temático Puy Du Fou	Profesores del departamento	Disfrutar de la puesta en escena de diferentes momentos históricos y pasar un día en convivencia con los alumnos en un contexto diferente al habitual	Valorar la Historia y las artes escénicas como elementos básicos de nuestra cultura Convivir de manera pacífica y respetuosa en un grupo social más amplio que el del centro educativo	Personal, social y de aprender a aprender Conciencia y expresiones culturales Comunicación lingüística	Para alumnos de cualquier curso de la ESO	A disposición de la disponibilidad de las entradas	El necesario para el transporte y la entrada al parque temático

11. ANEXOS.**11.1 ANEXO I. PLAN ESPECÍFICO PERSONALIZADO PARA ALUMNOS QUE PERMANECEN UN AÑO MÁS EN EL MISMO CURSO.**

IESO Tomás de la Fuente Jurado
Departamento _____
Curso 2025/2026

Alumno/a: _____

Curso: ____º ESO Grupo ____ **Tutor/a:** _____

Materia: _____ **Profesor:** _____

Calificación en la materia en la evaluación final 2025/2026:

☐ **Negativa.** ☐ **Positiva (_____)**

Con el fin tanto de superar las dificultades detectadas como de avanzar y profundizar en los aprendizajes ya adquiridos, se informa del trabajo del alumno/a en el curso 2025/2026:

Saberes básicos impartidos y evaluados en el curso 2025/2026:

Competencias específicas <u>no superadas</u> tras la evaluación final:

Observaciones: _____

En El Provencio, a ____ de junio de 202____.

11.2 ANEXO II. PLAN DE REFUERZO PARA ALUMNOS CON LA MATERIA PENDIENTE DE CURSOS ANTERIORES:



PLAN DE REFUERZO
IESO Tomás de la Fuente Jurado
 Departamento _____
 Curso 2025/2026

Alumno/a: _____

Curso: ____º ESO Grupo ____ Tutor/a: _____

Materia: _____ Profesor: _____

Saberes básicos impartidos y evaluados en el curso _____:

Competencias específicas <u>no superadas</u> tras la evaluación final:

Instrumentos de evaluación para recuperar la materia: _____

Observaciones: _____

En El Provencio, a ____ de _____ 202____.

Fdo. El profesor/a de la materia.

11.3 ANEXO III. PLAN DE REFUERZO PARA ALUMNOS QUE OBTIENEN CALIFICACIÓN NEGATIVA EN UNA EVALUACIÓN



IESO Tomás de la Fuente Jurado
Departamento de
Curso 2025/2026

Alumno/a: _____

Curso: _____ **º ESO Grupo:** _____ **Tutor/a:** _____

Materia: _____

Profesor: _____

Saberes básicos impartidos y evaluados en la ____ evaluación:

Criterios de evaluación <u>no superados</u> tras la ____ evaluación:

Instrumentos de evaluación para recuperar la materia: _____

Observaciones: _____

En El Provencio, a ____ de ____ de 202____.

Fdo. El profesor/a de la materia.

11.4 ANEXO IV. PLANES DE TRABAJO PARA ALUMNOS ACNEAES.

Este curso escolar tras su aprobación por parte del servicio de inspección se ha modificado el plan de trabajo para alumnado ACNEAE. Se puede consultar en el siguiente enlace puede consultarse

https://drive.google.com/drive/folders/1_sB7abR2Z3hDpg1qM9XyBQYAOBWX9jtq?usp=drive_link