

generalización de los aprendizajes, facilitando el reconocimiento de ejemplos y la realización de ejercicios prácticos en que se demuestre su aplicabilidad en relación con situaciones y problemas que trasciendan tanto el espacio del aula como aquellas concepciones más estrechamente académicas de los contenidos del área. En este sentido, conviene que la propia aula o clase se reconozca como espacio socialmente significativo en que representar, a escala, las cuestiones y problemas éticos y cívicos que interesa dilucidar. Así mismo, el área se presta idealmente al desarrollo de metodologías que, por su implicación social o el marco interdisciplinar que generan, facilitan la implementación de actuaciones y situaciones de aprendizaje en relación con otras áreas y agentes educativos.

Estilo docente

El papel del docente en la educación en valores cívicos y éticos no solo debe servir a la dinamización y orientación de los procesos de aprendizaje, sino también a mostrar la pertinencia e importancia de dichos valores a través de su forma de actuar e interactuar con el alumnado. Es por ello necesario que, a la vez que se construye el andamiaje didáctico preciso para el desarrollo de las competencias y saberes del área, se desarrolle una actitud o estilo docente coherente con los valores y principios que se pretenden transmitir, a la par que se exhibe una actitud lo más neutral posible en torno a los problemas éticos que exigen una toma de posición por parte de los alumnos y las alumnas. El fin, ya citado, del desarrollo de la autonomía moral en el alumnado obliga, por ello, a diseñar estrategias metodológicas que, de un lado, otorguen el mayor reconocimiento posible a la pluralidad ideológica y moral y que, del otro, dispongan a alumnos y alumnas como sujetos responsables de sus propios juicios éticos, capaces de dar razón de estos, y de someterlos, igualmente, al juicio crítico de los demás.

Evaluación

El área de Educación en Valores Cívicos y Éticos representa un ámbito competencial idóneo para la integración de actuaciones que favorezcan una evaluación, no solo adaptada a las diferencias personales del alumnado, sino abierta a la participación crítica y responsable del propio alumnado. Dicha evaluación habrá de tener en cuenta el grado de abstracción y el estilo dialógico y cooperativo que caracteriza al área, así como el carácter crítico y axiológico de la misma, lo cual convierte a los criterios y procedimientos de evaluación en objeto mismo de análisis. En cualquier caso, se deben considerar de manera complementaria distintos tipos de evaluación, tales como la heteroevaluación, la coevaluación y la autoevaluación, y utilizar diferentes herramientas en función del contexto, la diversidad del alumnado, la competencia a evaluar y los criterios de evaluación a aplicar. Entre estas herramientas se podrían citar las rúbricas, las listas de comprobación y control, los informes y memorias, las escalas de observación y valoración, las entrevistas, la revisión de trabajos y diarios de aprendizaje, y la ponderación razonada de ejercicios, portfolios, presentaciones y otras actividades. Por otra parte, la evaluación no solo ha de servir para medir el desarrollo y adquisición de los aprendizajes competenciales por parte del alumnado, sino también para valorar las propias actuaciones docentes, con objeto de ajustar y perfeccionar su diseño y aplicación. Así, además de las herramientas ya citadas, conviene especificar aquellas otras que pueden utilizarse para la evaluación del propio proceso de enseñanza, incluyendo en ella los aspectos metodológicos, las diversas actuaciones y situaciones de aprendizaje, y los propios métodos de evaluación. Entre tales herramientas se podrían citar los cuestionarios anónimos, las puestas en común, las revisiones de la programación y la planificación didáctica, o la observación por pares de la misma práctica docente.

Lengua Castellana y Literatura

El currículo de Lengua Castellana y Literatura se diseña con la vista puesta en el Perfil de salida del alumnado al término de la enseñanza básica, a partir de los descriptores operativos que concretan el desarrollo competencial esperado al terminar la etapa de Educación Primaria. Se organiza en torno a las estrategias relacionadas con hablar,

escuchar, leer y escribir en lengua castellana, con el fin de proporcionar al alumnado herramientas que le permitan responder a los retos de la sociedad del siglo XXI, que demanda personas críticas y bien informadas; capaces de hacer un uso eficaz y ético de las palabras; respetuosas hacia las diferencias; con capacidad de transformar la información en conocimiento y de aprender por sí mismas, informarse, colaborar y trabajar en equipo; creativas y emprendedoras; cultas; y comprometidas con el desarrollo sostenible, la defensa de los derechos humanos y la convivencia igualitaria, inclusiva, pacífica y democrática.

El elemento clave del currículo son las competencias específicas, cuya finalidad es concretar y vertebrar la aportación del área de Lengua Castellana y Literatura a los objetivos generales de etapa y al desarrollo del Perfil de salida. En definitiva, recogen la finalidad última de las enseñanzas del área, siempre entendida en términos de movilización de los aprendizajes. La primera de las competencias específicas de Lengua Castellana y Literatura se orienta al reconocimiento de la diversidad lingüística y dialectal del entorno y de España, para favorecer actitudes de aprecio hacia la diversidad étnica y cultural, combatir prejuicios y estereotipos lingüísticos e iniciarse en la reflexión interlingüística, incluidas las lenguas de signos. Se espera que en esta etapa se produzca la adquisición y consolidación del código escrito. En todo caso, debe partirse de la diversidad de trayectorias educativas del alumnado, y los aprendizajes deben producirse siempre en un marco de construcción de sentido a partir de la reflexión, comprensión y producción de textos de uso social. En consonancia con ello, un segundo grupo de competencias específicas se relacionan con la producción, comprensión e interacción oral y escrita, incorporando las formas de comunicación mediadas por la tecnología y atendiendo al ámbito personal, educativo y social. Por otra parte, saber leer hoy implica también saber navegar y buscar en la red y seleccionar información fiable con distintos propósitos. Así, la competencia específica sexta sienta las bases de la alfabetización mediática e informacional. Por su parte, las competencias específicas séptima y octava se reservan para la lectura literaria, tanto autónoma como guiada y compartida en el aula. Se adopta así un doble enfoque con la intención de iniciarse en dos procesos paralelos: por una parte, el de la adquisición del hábito lector autónomo y, por otra, el del desarrollo de habilidades de acercamiento e interpretación de los textos literarios. La competencia específica novena atiende a una primera aproximación a la reflexión sobre la lengua y sus usos, mientras que la décima, relativa a la ética de la comunicación, es de carácter transversal a todas ellas. Se centra en las prácticas comunicativas no discriminatorias, para identificar y rechazar los abusos de poder a través de la palabra, y fomentar la igualdad desde una perspectiva de género y las conductas no sexistas, así como la gestión dialogada de conflictos, alineada con la prevención de cualquier tipo de violencia, incluyendo en todo caso la violencia de género y la apuesta por la cultura de la paz.

La adquisición de las competencias específicas debe producirse de manera progresiva a lo largo de la etapa, y siempre respetando los procesos individuales de maduración cognitiva. En el primer ciclo se partirá de la exploración, la interacción y la interpretación del entorno, acompañando al alumnado en la modelización de las propiedades textuales y en el avance, a lo largo de la etapa, hacia una creciente confianza y autonomía en la producción y comprensión lingüística. Dado el enfoque inequívocamente competencial de la educación lingüística, la gradación entre ciclos se establece en función de la complejidad de los textos, de los contextos de uso, de las habilidades de interpretación o de producción requeridas, del metalenguaje necesario para la reflexionar sobre los usos, así como del grado de autonomía conferido a los alumnos y alumnas. De ahí que exista un evidente paralelismo entre los ciclos entre sí, y, en relación con la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, donde se producirá una mayor progresión hacia la autonomía del alumnado, así como una mayor diversidad y complejidad de las prácticas discursivas en diferentes ámbitos de uso, se subrayará el papel de las convenciones literarias y del contexto histórico en la comprensión de los textos literarios, y la reflexión sobre el funcionamiento de la lengua y sus usos adquirirá un papel más relevante.

Para determinar el progreso en el grado de adquisición de estas competencias específicas a lo largo de la etapa, los criterios de evaluación se establecen para cada uno de los ciclos. Estos criterios se formulan de un modo claramente competencial, atendiendo tanto

a los productos finales esperados, como a los procesos y actitudes que acompañan su elaboración. Todo ello reclama herramientas e instrumentos de evaluación variados.

Para abordar las actuaciones descritas en las competencias específicas, es imprescindible movilizar los saberes básicos del área. Los aprendizajes de Lengua Castellana y Literatura no pueden concebirse, en modo alguno, como la mera transmisión y recepción de contenidos disciplinares; por el contrario, deben entenderse como un proceso en construcción basado en la reflexión y el análisis acompañado, cuyo fin último es formar personas capaces de comunicarse de manera eficaz y ética. Los saberes básicos del área se agrupan en los siguientes bloques: «Las lenguas y sus hablantes», «Comunicación (Contexto, Géneros discursivos y Procesos)», «Educación literaria» y «Reflexión sobre la lengua y sus usos».

Con el fin de ofrecer pautas para acometer el enfoque competencial del área, se incluyen también unas orientaciones metodológicas y para la evaluación. El progreso en los aprendizajes del área debe permitir al alumnado responder a situaciones comunicativas reales, en los ámbitos personal, social y educativo. De ahí la importancia de vertebrar los elementos del currículo en torno a un conjunto de situaciones de aprendizaje contextualizadas, significativas y relevantes, atendiendo a su gradación y complementariedad, para que al término del ciclo escolar se hayan trabajado de manera proporcionada todos los saberes básicos incluidos en el currículo. En el área de Lengua Castellana y Literatura, la adquisición de las competencias específicas debe producirse a partir de la articulación de los saberes de todos los bloques del área, de manera coordinada e interrelacionada, promoviéndose en todo momento la interacción comunicativa y la colaboración del alumnado entre sí y con los demás agentes que intervienen en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En todo caso, el trabajo interdisciplinar, beneficiado por docentes en circunstancias de impartir varias áreas, aportará un valor añadido a los aprendizajes, al potenciar su carácter competencial. 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 invita 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.

Competencias específicas

1. Reconocer la diversidad lingüística del mundo a partir de la identificación de las lenguas del alumnado y de la realidad plurilingüe y multicultural de España, para favorecer la reflexión interlingüística, para identificar y rechazar estereotipos y prejuicios lingüísticos y para valorar dicha diversidad como fuente de riqueza cultural.

En muchas de nuestras aulas se utilizan lenguas y variedades dialectales diferentes de la lengua vehicular de aprendizaje. Esta diversidad lingüística debe servir como base sobre la que acercarse al conocimiento de la realidad plurilingüe de España y del mundo. En primer lugar, para ayudar al alumnado a valorar la riqueza cultural que ello supone y a detectar y evitar los prejuicios lingüísticos; en segundo lugar, para ir tomando conciencia sobre el funcionamiento de las lenguas a partir de la observación y comparación entre ellas, incluida una primera aproximación al conocimiento de las lenguas de signos. A su vez, la mediación interlingüística favorecerá el tratamiento integrado de las diferentes lenguas.

El castellano es una lengua universal y policéntrica, con una enorme diversidad dialectal, en la que cada variedad geográfica tiene su norma culta. No puede, por tanto, establecerse una de ellas como la más «correcta». Asimismo, como ocurre con cualquier otro idioma, el castellano evoluciona de la mano de los cambios sociales. El aula constituye un entorno privilegiado para aproximarse a una visión global del castellano en el mundo, con la finalidad última de promover el ejercicio de una ciudadanía mundial sensibilizada, informada y comprometida con los derechos lingüísticos individuales y colectivos, en un marco de interculturalidad y respeto a los derechos humanos.

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

2. Comprender e interpretar textos orales y multimodales, identificando el sentido general y la información más relevante y valorando con ayuda aspectos formales y de contenido básicos, para construir conocimiento y responder a diferentes necesidades comunicativas.

En el proceso de comunicación se ponen en juego, además del conocimiento compartido entre emisor y receptor, otros elementos contextuales y cotextuales que permiten ir más allá del significado del texto e interpretar su sentido. La escuela puede y debe incorporar prácticas discursivas de diferentes ámbitos, significativas para el alumnado, que aborden temas de relevancia ecosocial y cultural. Esta competencia específica contribuye al fin último de iniciarse en el aprendizaje de estrategias que permitan desenvolverse como individuos que se comunican de manera eficaz y ética, bien informados y con capacidad crítica.

La comprensión e interpretación de mensajes orales requiere la adquisición de destrezas específicas: desde las más básicas al comienzo de la etapa, hasta aquellas que, al final del último ciclo, permitirán al alumnado obtener, seleccionar, valorar y relacionar informaciones procedentes de medios de comunicación y del contexto escolar (especialmente de tipo espacial, temporal y de secuencia lógica), escuchar de manera activa, realizar inferencias y deducciones, distinguir la información de la opinión e iniciarse en la interpretación de algunos elementos sencillos implícitos, como la ironía o el doble sentido. En el ámbito social, se debe tener en cuenta la profusión de textos de carácter multimodal, que reclama una específica alfabetización audiovisual y mediática para hacer frente a los riesgos de manipulación y desinformación.

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: CCL2, CP2, STEM1, CD3, CPSAA3, CC3.

3. Producir textos orales y multimodales, con coherencia, claridad y registro adecuados, para expresar ideas, sentimientos y conceptos; construir conocimiento; establecer vínculos personales; y participar con autonomía y una actitud cooperativa y empática en interacciones orales variadas.

El desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado pasa necesariamente por la atención a los usos orales como vehículos de expresión, aprendizaje y control de la propia conducta. La clase de Lengua Castellana y Literatura ha de ofrecer contextos diversificados y significativos donde el alumnado pueda tomar la palabra y conversar en diálogos pedagógicamente orientados, estimulando así la incipiente reflexión sobre los usos orales formales o informales, espontáneos o planificados. La interacción oral requiere ir adquiriendo estrategias para tomar y ceder la palabra, desplegar actitudes de escucha activa, expresarse con fluidez, claridad, correcta dicción y con el tono y el registro adecuados, así como iniciarse en el uso de estrategias de cortesía y de cooperación conversacional.

La producción oral formal invita a iniciarse en las estrategias básicas de planificación, que se irán asimilando, de manera acompañada, a lo largo de la etapa. Se proporcionarán también modelos ajustados a las distintas situaciones comunicativas y ámbitos, que ofrezcan pautas para ordenar el texto oral y adecuar el registro y el comportamiento no verbal: gestualidad, movimientos, mirada, corporalidad, etc. Por otra parte, las tecnologías de la información y la comunicación facilitan nuevos formatos para la comunicación oral multimodal, tanto síncrona como asíncrona, y permiten también el registro de las producciones orales del alumnado para su difusión en contextos reales y su posterior análisis y revisión.

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

4. Comprender e interpretar textos escritos y multimodales, reconociendo el sentido global, las ideas principales y la información explícita e implícita, y realizando con ayuda reflexiones elementales sobre aspectos formales y de contenido, para adquirir y construir conocimiento y para responder a necesidades e intereses comunicativos diversos.

El desarrollo de la competencia lectora se inicia en el primer ciclo con la motivación hacia las prácticas de lectura. Comienza así el acercamiento a estrategias dirigidas, por un lado, a localizar, entender e integrar la información relevante y explícita; y, por otro, a trascender algunos significados literales, realizando con ayuda inferencias directas, atendiendo a aspectos formales y no verbales elementales (imágenes, distribución del texto, etc.). En esta

fase, se prestará especial atención a la comprensión reflexiva mediante la lectura silenciosa y en voz alta, acompañada de imágenes. En el segundo ciclo, el alumnado debe adquirir estrategias que le permitan realizar un número cada vez mayor de inferencias directas (generalizaciones, propósito del texto), siempre de manera acompañada y contextualizada en situaciones de aprendizaje en torno a textos propios de diferentes ámbitos. En paralelo, se identificará un mayor número de elementos no estrictamente textuales, como tipografías o subrayados. Hacia el final de la etapa, de manera progresivamente autónoma, el alumnado será capaz de comprender y valorar la información en textos escritos variados con distintos propósitos de lectura, trascendiendo algunos significados superficiales, realizando inferencias directas e incluso captando el doble sentido o la ironía.

El objetivo de esta competencia específica es sentar las bases para formar lectores competentes, autónomos y críticos de todo tipo de textos, capaces de evaluar su calidad y fiabilidad con espíritu crítico y de responder a diferentes propósitos de lectura en todos los ámbitos de su vida. En todo caso, la alfabetización requerida para responder a los retos del siglo XXI pasa necesariamente por la enseñanza de la lectura hipertextual.

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: CCL2, CCL3, CCL5, CP2, STEM1, CD1, CPSAA4, CPSAA5.

5. Producir textos escritos y multimodales, con corrección gramatical y ortográfica básicas, secuenciando correctamente los contenidos y aplicando estrategias elementales de planificación, textualización, revisión y edición, para construir conocimiento y para dar respuesta a demandas comunicativas concretas.

Los textos se elaborarán en el contexto de las relaciones interpersonales en el aula, o con la intención de organizar o compartir información. A lo largo de la etapa, se irá avanzando en un proceso acompañado, dirigido a la adquisición de estrategias que permitan expresarse de forma coherente mediante escritos, individuales o grupales, propios de ámbitos más amplios referidos a hechos próximos a su experiencia, como los medios de comunicación social, o relacionados con otras áreas de aprendizaje. Aprender a elaborar de forma acompañada textos que ayuden a organizar la información, el pensamiento y desarrolle la creatividad –como resúmenes y esquemas sencillos– ayudará a progresar en la adquisición de la competencia de aprender a aprender. Se espera conseguir, de manera paulatina, la automatización de las normas ortográficas de aparición frecuente y la resolución de dudas ortográficas mediante la reflexión guiada en los procesos de mejora de los textos con la utilización de los apoyos pertinentes.

Incluso en sus formas más espontáneas, escribir un texto implica planificar –a partir de modelos o pautas–, revisar –de manera individual o compartida– y editar. Todo ello debe trabajarse en clase. En todo caso, saber escribir en el siglo XXI significa hacerlo en diferentes soportes y formatos. La posibilidad de edición y difusión digital de los escritos en la red ofrece un contexto real a las prácticas comunicativas escritas, al tiempo que invita a dar el paso hacia lo hipertextual y multimodal. Es el momento de iniciarse en la reflexión sobre los aspectos elementales de la propiedad intelectual, el respeto a la privacidad o la responsabilidad en la transmisión de bulos.

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

6. Buscar, seleccionar y contrastar información procedente de dos o más fuentes, de forma planificada y con el debido acompañamiento, evaluando su fiabilidad y reconociendo algunos riesgos de manipulación y desinformación, para transformarla en conocimiento y para comunicarla de manera creativa, adoptando un punto de vista personal y respetuoso con la propiedad intelectual.

Tener acceso a la información no garantiza por sí mismo el conocimiento, entendido este como herramienta esencial para hacer frente a los retos del siglo XXI. Por ello, es imprescindible que el alumnado se inicie en la adquisición de habilidades y destrezas para acceder a la información, gestionarla, evaluarla y comunicarla, adoptando un punto de vista crítico y personal, así como una actitud ética y responsable con la propiedad intelectual, reconociendo las fuentes originales sobre las que elabora su trabajo.

Se propone así un proceso de acompañamiento que vaya guiando al alumnado para que, individualmente o de forma cooperativa, progrese hacia una cierta autonomía en la planificación y búsqueda de información en contextos personales, sociales o educativos, para transformarla, comunicarla de manera personal y creativa, y utilizarla con distintos fines. Estos procesos de investigación deben ir acompañados de la reflexión guiada que permita evaluar su fiabilidad, seguridad y pertinencia, y distinguir entre hechos y opiniones.

Deben proponerse modelos orientativos sobre las convenciones establecidas para la comunicación del conocimiento adquirido en distintos formatos y soportes. La biblioteca escolar, entendida como un espacio creativo de aprendizaje, será el entorno ideal para la adquisición de esta competencia, idealmente mediante proyectos globales e interdisciplinares.

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: CCL3, CD1, CD2, CD3, CD4, CPSAA5, CC2, CE3.

7. Leer de manera autónoma obras diversas seleccionadas atendiendo a sus gustos e intereses, compartiendo las experiencias de lectura, para iniciar la construcción de la identidad lectora, para fomentar el gusto por la lectura como fuente de placer y para disfrutar de su dimensión social.

Desarrollar esta competencia implica iniciar un camino de progreso planificado hacia la construcción de personalidades lectoras, lo que requiere la dedicación de un tiempo periódico y constante a la lectura individual, acompañado de las estrategias y andamiajes adecuados para iniciar la configuración de la autonomía y la identidad lectora, que deberá desarrollarse a lo largo de toda la vida. La construcción de la identidad lectora apela al autoconcepto que cada uno se forja de sí mismo como lector y se relaciona especialmente con la selección de los textos y con los hábitos lectores. Se trata, pues, de fortalecer la autoimagen de cada estudiante como sujeto lector para que ello ayude a leer más y mejor. Para ello se debe partir de la configuración de un corpus de textos adecuado y variado, equilibrando la presencia de autores y autoras, y que responda a los intereses y necesidades individuales, y favorezca el acercamiento hacia la reflexión sobre los grandes retos del siglo XXI. Se seleccionarán, preferentemente, textos que desarrollem o propicien la reflexión sobre valores como la cultura de paz, los derechos de la infancia, la igualdad de género y el respeto hacia la diversidad familiar, funcional y étnico-cultural.

La biblioteca escolar puede convertirse en un centro neurálgico del aprendizaje de los saberes básicos y de la adquisición de competencias, que ofrece recursos tanto para compartir, reflexionar y expresar preferencias personales en torno a la lectura, como para impulsar la innovación, la creatividad y el pensamiento crítico de la comunidad educativa. Es también recomendable configurar comunidades lectoras con referentes compartidos; desarrollar estrategias que ayuden al alumnado a seleccionar los textos de su interés, apropiarse de ellos y compartir de manera personal y creativa su experiencia personal de lectura; y establecer contextos en los que surjan motivos para leer, a partir de retos de indagación, y que propongan maneras de vincular afectivamente a los lectores y lectoras con los textos. A medida que se avance en la adquisición de la competencia, será posible ir reduciendo progresivamente el acompañamiento docente.

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: CCL1, CCL4, CD3, CPSAA1, CCEC1, CCEC2, CCEC3.

8. Leer, interpretar y analizar, de manera acompañada, obras o fragmentos literarios adecuados a su desarrollo, estableciendo relaciones entre ellos e identificando el género literario y sus convenciones fundamentales, para iniciarse en el reconocimiento de la literatura como manifestación artística y fuente de placer, conocimiento e inspiración para crear textos de intención literaria.

La educación literaria se concibe como una aproximación a la literatura desde sus expresiones más sencillas, tanto orales como escritas. Es imprescindible favorecer experiencias placenteras que familiaricen al alumnado con referentes literarios y culturales compartidos, que incluyan una diversidad de autores y autoras, que lo acerquen a la representación e interpretación simbólica y que sienten las bases para consolidar el hábito lector y una progresiva autonomía lectora. De nuevo, la participación en comunidades lectoras aportará valor añadido a este respecto.

Se propone trabajar en el aula a partir de una selección de obras o textos literarios adecuados a los intereses y necesidades infantiles, en distintos soportes, que se presentarán organizados en torno a itinerarios lectores, en función de distintos criterios (temáticos, por género literario, etc.) para que el alumnado pueda establecer relaciones entre ellos y vaya construyendo, aún de manera incipiente, un mapa literario. Estos textos, además de ser el punto de partida para distintas actividades (escucha de textos; lectura guiada, acompañada y autónoma, silenciosa o en voz alta, con la entonación y el ritmo adecuados; lectura dramatizada, recitado, juegos retóricos; etc.), servirán también como modelo para la creación de textos con intención lúdica, artística y creativa y para establecer diálogos con otras manifestaciones artísticas y culturales.

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: CCL1, CCL2, CCL4, CCEC1, CCEC2, CCEC3, CCEC4.

9. Reflexionar de forma guiada sobre el lenguaje a partir de procesos de producción y comprensión de textos en contextos significativos, utilizando la terminología elemental adecuada, para iniciarse en el desarrollo de la conciencia lingüística y para mejorar las destrezas de producción y comprensión oral y escrita.

Las primeras reflexiones sobre el lenguaje deben partir del conocimiento intuitivo que el alumnado tiene como usuario de una lengua y deben producirse siempre de manera significativa, en contextos de producción y comprensión de textos, nunca como un proceso aislado. Con el acompañamiento debido, que irá proporcionando un nivel progresivo de autonomía, se propiciará la comparación y transformación de palabras, enunciados o textos, para que el alumnado aprecie en qué medida los cambios producidos afectan al texto, mejorando o perjudicando su comprensión. Se observarán así diferentes relaciones de forma, función y significado entre las palabras o los grupos de palabras. A partir de ahí, se podrán formular hipótesis, buscar ejemplos y contraejemplos, establecer contrastes y comparaciones, etc., con el fin de formular generalizaciones que establecerán puentes entre el uso y el conocimiento lingüístico sistemático desde edades tempranas, primero utilizando un lenguaje común, más cercano a la realidad del escolar, para después ir introduciendo de manera progresiva la terminología específica.

Otras vías de reflexión pueden surgir a partir de la observación de las diferencias entre la lengua oral y escrita, entre las distintas tipologías textuales y géneros discursivos, o mediante la iniciación en el contraste interlingüístico. En definitiva, se trata de estimular la reflexión lingüística ajustada a las limitadas posibilidades de abstracción de estas edades y vinculada con los usos reales, que inicie la construcción de los conocimientos sobre la lengua que resultarán imprescindibles para un mejor uso y una comunicación más eficaz.

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

10. Poner las propias prácticas comunicativas al servicio de la convivencia democrática utilizando un lenguaje no discriminatorio y detectando y rechazando los abusos de poder a través de la palabra, para favorecer un uso no solo eficaz sino también ético del lenguaje.

Iniciarse en la adquisición de esta competencia implica iniciar un aprendizaje cuyo resultado sea formar personas, no solo eficaces a la hora de comunicarse, sino que pongan las palabras al servicio de unos objetivos alineados con un imperativo ético: erradicar los usos discriminatorios y manipuladores del lenguaje, así como los abusos de poder a través de la palabra.

En el ámbito de la comunicación personal, la educación lingüística debe ayudar a forjar relaciones interpersonales basadas en la empatía y el respeto. Para ello, se deben brindar herramientas para la escucha activa, la comunicación asertiva, la deliberación argumentada y la resolución dialogada de los conflictos. En el ámbito escolar y social, 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 con los grandes desafíos que como humanidad tenemos planteados: la sostenibilidad del planeta, la erradicación de las infinitas violencias y las crecientes desigualdades.

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

PRIMER CICLO

Criterios de evaluación

Competencia específica 1.

1.1 Mostrar interés y respeto a las distintas lenguas y variedades dialectales de su entorno, valorando la igualdad en las diferencias.

1.2 Reconocer, de manera acompañada y en contextos próximos, algunos prejuicios y estereotipos lingüísticos y culturales muy frecuentes.

Competencia específica 2.

2.1 Comprender el sentido de textos orales y multimodales sencillos, reconociendo las ideas principales y los mensajes explícitos y los mensajes implícitos más sencillos, e iniciando, de manera acompañada, la valoración del contenido y de los elementos no verbales más elementales.

Competencia específica 3.

3.1 Producir textos orales y multimodales coherentes, con planificación acompañada y utilizando recursos no verbales elementales.

3.2 Participar en interacciones orales espontáneas, incorporando estrategias elementales de escucha activa y de cortesía lingüística.

Competencia específica 4.

4.1 Comprender el sentido global y la información relevante de textos cercanos, escritos y multimodales, a partir de estrategias básicas de comprensión antes, durante y después de la lectura.

4.2 Analizar, de manera acompañada, el contenido y aspectos formales y no formales elementales de textos escritos y multimodales sencillos valorando su contenido y estructura.

Competencia específica 5.

5.1 Producir textos escritos y multimodales sencillos y coherentes en distintos soportes, desde las diferentes etapas del proceso evolutivo de la escritura, ajustándose a modelos dados y movilizando, de manera acompañada, estrategias elementales, individuales o grupales, de planificación, textualización y revisión.

Competencia específica 6.

6.1 Localizar, seleccionar y contrastar información de distintas fuentes, incluidas las digitales, citándolas y recreándolas mediante la adaptación creativa de modelos dados.

6.2 Compartir los resultados de un proceso de investigación sencillo, individual o grupal, sobre algún tema de interés personal, realizado de manera acompañada.

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 con progresiva autonomía textos de distintos autores y autoras acordes con sus gustos e intereses, seleccionados de manera acompañada, desde las diferentes etapas del proceso evolutivo de la lectura.

7.2 Compartir oralmente la experiencia y disfrute por la lectura participando en comunidades lectoras de ámbito escolar.

Competencia específica 8.

8.1 Escuchar y leer textos orales y escritos de la literatura infantil, que recojan diversidad de autores y autoras, estableciendo de manera acompañada relaciones elementales entre ellos y con otras manifestaciones artísticas o culturales.

8.2 Producir, de manera acompañada, textos sencillos individuales o colectivos con intención literaria, adaptados a las diferentes etapas del proceso evolutivo de la escritura, ajustándose a modelos dados, en distintos soportes y complementándolos con otros lenguajes artísticos.

Competencia específica 9.

9.1 Formular conclusiones elementales sobre el funcionamiento de la lengua, prestando especial atención a la concordancia y a las relaciones de significado entre las palabras, a partir de la observación, comparación y transformación de palabras y enunciados, en un proceso acompañado de producción o comprensión de textos en contextos significativos.

9.2 Revisar y mejorar los textos propios y subsanar algunos problemas de comprensión lectora, de manera acompañada, a partir de la reflexión metalingüística e interlingüística y usando la terminología lingüística básica adecuada.

Competencia específica 10.

10.1 Rechazar los usos lingüísticos discriminatorios identificados a partir de la reflexión grupal acompañada sobre los aspectos elementales, verbales y no verbales, de la comunicación, teniendo en cuenta una perspectiva de género.

10.2 Movilizar, con la planificación y el acompañamiento necesarios, estrategias elementales para la escucha activa, la comunicación asertiva y el consenso, iniciándose en la gestión dialogada de conflictos.

Saberes básicos

A. Las lenguas y sus hablantes.

- Biografía lingüística personal y mapa lingüístico del aula.
- La diversidad etnocultural y lingüística como riqueza y herramienta de reflexión interlingüística.
- Identificación, con acompañamiento, de prejuicios y estereotipos lingüísticos.
- Uso de un lenguaje no discriminatorio y respetuoso con las diferencias.

B. Comunicación.

1. Contexto.

- Incidencia de los componentes (situación, participantes, intención) en el acto comunicativo.

2. Géneros discursivos.

- Tipologías textuales: la narración, la descripción y el diálogo.
- Propiedades textuales: estrategias elementales para la coherencia y la cohesión.
- Géneros discursivos propios del ámbito personal y educativo. Contenido y forma.

3. Procesos.

– Interacción oral: interacción oral adecuada en contextos informales, escucha activa, asertividad, resolución dialogada de conflictos y cortesía lingüística. La expresión y escucha empática de necesidades, vivencias y emociones propias y ajenas.

– Comprensión oral: identificación de las ideas más relevantes e interpretación del sentido global. Detección de usos claramente discriminatorios del lenguaje verbal y no verbal.

– Producción oral: pronunciación y entonación. Actitud postural. Construcción y comunicación de conocimiento mediante la planificación y producción de textos orales y multimodales sencillos.

– Comprensión lectora: estrategias elementales de comprensión lectora antes, durante y después de la lectura. Identificación de las ideas más relevantes e interpretación del sentido global. Identificación de elementos gráficos y paratextuales al servicio de la comprensión. Lectura compartida. Detección de usos claramente discriminatorios del lenguaje verbal y no verbal.

– Producción escrita: convenciones del código escrito y ortografía natural. Coherencia textual. Estrategias elementales, individuales o grupales, de planificación, textualización, revisión y autocorrección. Uso de elementos gráficos y paratextuales elementales al servicio de la comprensión. Escritura en soporte digital acompañada.

– Alfabetización mediática e informacional: estrategias elementales para la búsqueda guiada de información. Comunicación de la información. Reconocimiento de autoría. Uso guiado de la biblioteca, así como de recursos digitales del aula.

C. Educación literaria.

- Lectura acompañada de obras o fragmentos variados y diversos de la literatura infantil adecuados a sus intereses y organizados en itinerarios lectores.
- Estrategias para la interpretación acompañada y compartida de las obras a través de conversaciones literarias.
- Relación, de manera acompañada, entre los elementos constitutivos esenciales de la obra literaria (tema, personajes, argumento, espacio) y la construcción del sentido de la obra.
- Relación de los textos leídos y otras manifestaciones artísticas y culturales.
- Inicio de la construcción de los itinerarios lectores individuales. Estrategias para la expresión de gustos e intereses.
- Lectura expresiva, dramatización o interpretación de fragmentos atendiendo a los procesos de comprensión y al nivel de desarrollo.
- Creación de textos de intención literaria a partir de modelos dados.
- Uso acompañado de la biblioteca de aula o de centro como escenario de actividades literarias compartidas.

D. Reflexión sobre la lengua y sus usos en el marco de propuestas la producción y comprensión de textos orales, escritos o multimodales.

- Establecimiento de generalizaciones sobre aspectos lingüísticos elementales a partir de la observación, comparación y transformación de palabras y enunciados, prestando especial atención a la existencia de distintos tipos de palabras y sus relaciones de concordancia.
- Diferencias elementales entre lengua oral y lengua escrita.
- Procedimientos elementales de adquisición de vocabulario. Reflexión contextualizada sobre la relación de significado entre unas palabras y otras.
- Relación entre intención comunicativa y modalidad oracional.
- Mecanismos elementales de coherencia y cohesión textual, con especial atención a los conectores temporales.
- Signos básicos de puntuación como mecanismo para organizar el texto escrito.

SEGUNDO CICLO

Criterios de evaluación

Competencia específica 1.

1.1 Mostrar interés y respeto a las distintas lenguas y variedades dialectales de su entorno, identificando algunas expresiones de uso cotidiano.

1.2 Identificar, con cierta autonomía y en contextos próximos, prejuicios y estereotipos lingüísticos frecuentes, aportando alternativas y reconociendo la diversidad lingüística de su entorno como una fuente de riqueza cultural.

Competencia específica 2.

2.1 Comprender el sentido de textos orales y multimodales sencillos, reconociendo las ideas principales, los mensajes explícitos y los mensajes implícitos más sencillos, y progresando, de manera acompañada, en la valoración crítica del contenido y de los elementos no verbales elementales.

Competencia específica 3.

3.1 Producir textos orales y multimodales coherentes, con planificación acompañada, ajustando el discurso a la situación comunicativa y utilizando recursos no verbales básicos.

3.2 Participar en interacciones orales espontáneas o regladas, incorporando estrategias básicas de escucha activa y cortesía lingüística.

Competencia específica 4.

4.1 Comprender el sentido global y la información relevante de textos sencillos, escritos y multimodales, realizando inferencias a partir de estrategias básicas de comprensión antes, durante y después de la lectura.

4.2 Analizar, de manera acompañada, el contenido y aspectos formales y no formales elementales de textos escritos y multimodales, valorando su contenido y estructura e iniciándose en la evaluación de su fiabilidad.

Competencia específica 5.

5.1 Producir textos escritos y multimodales sencillos, con coherencia y adecuación, en distintos soportes, iniciándose en el uso de las normas gramaticales y ortográficas más sencillas al servicio de la cohesión y progresando, de manera acompañada, en la movilización de estrategias sencillas, individuales o grupales, de planificación, textualización y revisión.

Competencia específica 6.

6.1 Localizar, seleccionar y contrastar información de distintas fuentes, incluidas las digitales, citándolas y recreándolas mediante la adaptación creativa de modelos dados.

6.2 Compartir los resultados de un proceso de investigación sencillo, individual o grupal, sobre algún tema de interés personal o ecosocial, realizado de manera acompañada.

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 con progresiva autonomía o de forma acompañada textos de diversos autores y autoras, ajustados a sus gustos e intereses y seleccionados con creciente autonomía, avanzando en la construcción de su identidad lectora.

7.2 Compartir la experiencia de lectura, en soportes diversos, participando en comunidades lectoras en el ámbito escolar.

Competencia específica 8.

8.1 Escuchar y leer textos variados de la literatura infantil universal, que recojan diversidad de autores y autoras, relacionándolos en función de temas y aspectos elementales del género literario, e interpretándolos y relacionándolos con otras manifestaciones artísticas o culturales de manera acompañada.

8.2 Producir, de manera acompañada, textos sencillos individuales o colectivos con intención literaria, recreando de manera personal los modelos dados, en distintos soportes y complementándolos con otros lenguajes artísticos.

Competencia específica 9.

9.1 Formular conclusiones elementales sobre el funcionamiento de la lengua, prestando especial atención a la relación entre sustantivos, adjetivos y verbos, a partir de la observación, comparación y transformación de palabras, enunciados y textos, en un proceso acompañado de producción o comprensión de textos en contextos significativos.

9.2 Revisar y mejorar los textos propios y ajenos y subsanar algunos problemas de comprensión lectora, de manera acompañada, a partir de la reflexión metalingüística e interlingüística y usando la terminología básica adecuada.

Competencia específica 10.

10.1 Rechazar los usos lingüísticos discriminatorios e identificar los abusos de poder a través de la palabra a partir de la reflexión grupal acompañada sobre los aspectos básicos, verbales y no verbales, de la comunicación, teniendo en cuenta una perspectiva de género.

10.2 Movilizar, con la planificación y el acompañamiento necesarios, estrategias básicas para la escucha activa, la comunicación assertiva y el consenso, progresando en la gestión dialogada de conflictos.

Saberes básicos

A. Las lenguas y sus hablantes.

- Biografía lingüística personal y mapa lingüístico del centro.
- La diversidad etnocultural y lingüística como riqueza y herramienta de reflexión interlingüística.
- Identificación de prejuicios y estereotipos lingüísticos.
- Uso de un lenguaje no discriminatorio y respetuoso con las diferencias.

B. Comunicación.

1. Contexto.

- Incidencia de los componentes (situación, participantes, propósito comunicativo, canal) en el acto comunicativo.

2. Géneros discursivos

- Tipologías textuales: la narración, la descripción, el diálogo y la exposición.
- Propiedades textuales: estrategias básicas para la coherencia y la cohesión.
- Géneros discursivos propios del ámbito personal, social y educativo. Contenido y forma.

3. Procesos.

- Interacción oral: interacción oral adecuada en contextos formales e informales, escucha activa, asertividad, resolución dialogada de conflictos y cortesía lingüística. La expresión y escucha empática de necesidades, vivencias y emociones propias y ajenas.

– Comprensión oral: identificación de las ideas más relevantes e interpretación del sentido global realizando las inferencias necesarias. Detección de posibles usos discriminatorios del lenguaje verbal y no verbal.

– Producción oral: elementos básicos de la prosodia y de la comunicación no verbal. Construcción, comunicación y valoración de conocimiento mediante la planificación y producción de textos orales y multimodales.

– Comprensión lectora: estrategias de comprensión lectora antes, durante y después de la lectura. Identificación de las ideas más relevantes e interpretación del sentido global realizando las inferencias necesarias. Identificación de elementos gráficos y paratextuales al servicio de la comprensión. Lectura compartida y entonada. Detección de posibles usos discriminatorios del lenguaje verbal y no verbal.

– Producción escrita: convenciones del código escrito y ortografía reglada básica. Coherencia y cohesión textual. Estrategias básicas, individuales o grupales, de planificación, textualización, revisión y autocorrección. Uso de elementos gráficos y paratextuales básicos al servicio de la comprensión. Escritura en soporte digital acompañada.

– Alfabetización mediática e informacional: estrategias básicas para la búsqueda guiada de información en fuentes documentales variadas y con distintos soportes y formatos. Reconocimiento de autoría. Comparación y comunicación creativa de la información. Uso de la biblioteca, así como de recursos digitales del aula.

C. Educación literaria.

– Lectura acompañada de obras o fragmentos variados y diversos de la literatura infantil, adecuados a sus intereses y organizados en itinerarios lectores.

– Estrategias básicas para la interpretación acompañada y compartida de las obras a través de conversaciones literarias.

– Relación, de manera acompañada, entre los elementos constitutivos esenciales de la obra literaria (tema, protagonistas, personajes secundarios, argumento, espacio) y la construcción del sentido de la obra.

– Análisis guiado de los recursos expresivos y sus efectos en la recepción del texto.

– Relación entre los textos leídos y otras manifestaciones artísticas y culturales.

– Construcción de la identidad lectora. Estrategias para la expresión de gustos e intereses e iniciación a la valoración argumentada de las obras.

– Lectura expresiva, dramatización o interpretación de fragmentos atendiendo a los procesos de comprensión y al nivel de desarrollo.

– Creación de textos de intención literaria de manera libre, a partir de modelos dados o recreando textos literarios.

– Uso acompañado de la biblioteca de aula o de centro como escenario de actividades literarias compartidas.

D. Reflexión sobre la lengua y sus usos en el marco de propuestas de producción y comprensión de textos orales, escritos o multimodales.

– Establecimiento de generalizaciones sobre aspectos lingüísticos elementales a partir de la observación, comparación y transformación de enunciados, prestando especial atención a las relaciones que se establecen entre sustantivos, adjetivos y verbos.

– Aproximación a la lengua como sistema con distintos niveles: sonidos y letras, palabras, oraciones y textos. Observación y comparación de unidades comunicativas básicas.

– Procedimientos elementales de adquisición de vocabulario. Similitudes y diferencias de forma y significado entre palabras de la misma familia léxica o semántica.

– Relación entre intención comunicativa y modalidad oracional.

– Mecanismos elementales de coherencia y cohesión, con especial atención a las repeticiones y sinónimos, y al orden de oraciones y párrafos.

– Los signos de puntuación como mecanismos para organizar el texto escrito y para expresar la intención comunicativa.

– Estrategias elementales para el uso guiado de diccionarios, en distintos soportes.

TERCER CICLO

Criterios de evaluación

Competencia específica 1.

1.1 Mostrar interés y respeto a las distintas lenguas y variedades dialectales, identificando las características fundamentales de las de su entorno geográfico, así como algunos rasgos de los dialectos y lenguas familiares del alumnado.

1.2 Detectar, con autonomía creciente y en contextos próximos, prejuicios y estereotipos lingüísticos frecuentes, aportando alternativas y valorando la diversidad lingüística del mundo como una fuente de riqueza cultural.

Competencia específica 2.

2.1 Comprender el sentido de textos orales y multimodales sencillos, reconociendo las ideas principales y los mensajes explícitos e implícitos, valorando su contenido y los elementos no verbales elementales y, de manera acompañada, algunos elementos formales elementales.

Competencia específica 3.

3.1 Producir textos orales y multimodales, de manera autónoma, coherente y fluida, en contextos formales sencillos y utilizando correctamente recursos verbales y no verbales básicos.

3.2 Participar en interacciones orales espontáneas o regladas, incorporando estrategias sencillas de escucha activa, de cortesía lingüística y de cooperación conversacional.

Competencia específica 4.

4.1 Comprender el sentido global y la información relevante de textos escritos y multimodales, realizando inferencias y a partir de estrategias básicas de comprensión antes, durante y después de la lectura.

4.2 Analizar, de manera acompañada, el contenido y aspectos formales y no formales elementales de textos escritos y multimodales, valorando su contenido y estructura y evaluando su calidad, fiabilidad e idoneidad en función del propósito de lectura.

Competencia específica 5.

5.1 Producir textos escritos y multimodales de relativa complejidad, con coherencia y adecuación, en distintos soportes, progresando en el uso de las normas gramaticales y

ortográficas básicas al servicio de la cohesión textual y movilizando estrategias sencillas, individuales o grupales, de planificación, textualización, revisión y edición.

Competencia específica 6.

6.1 Localizar, seleccionar y contrastar información de distintas fuentes, incluidas las digitales, citándolas y recreándolas mediante la adaptación creativa de modelos dados.

6.2 Compartir los resultados de un proceso de investigación sencillo, individual o grupal, sobre algún tema de interés personal o ecosocial, realizado de manera acompañada.

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 de diversos autores y autoras ajustados a sus gustos e intereses, progresando en la construcción de su identidad lectora.

7.2 Compartir la experiencia de lectura, en soportes diversos, participando en comunidades lectoras en el ámbito escolar o social.

Competencia específica 8.

8.1 Escuchar y leer de manera acompañada textos literarios adecuados a su edad, que recojan diversidad de autores y autoras, relacionándolos en función de los temas y de aspectos elementales de cada género literario, e interpretándolos, valorándolos y relacionándolos con otras manifestaciones artísticas o culturales de manera progresivamente autónoma.

8.2 Producir, de manera progresivamente autónoma, textos sencillos individuales o colectivos con intención literaria, reelaborando con creatividad los modelos dados, en distintos soportes y complementándolos con otros lenguajes artísticos.

Competencia específica 9.

9.1 Establecer generalizaciones sobre aspectos básicos del funcionamiento de la lengua de manera acompañada, formulando hipótesis y buscando contraejemplos, a partir de la observación, comparación y transformación de palabras, enunciados y textos, en un proceso acompañado de producción o comprensión de textos en contextos significativos.

9.2 Revisar y mejorar los textos propios y ajenos y subsanar algunos problemas de comprensión lectora, de manera progresivamente autónoma, a partir de la reflexión metalingüística e interlingüística y usando la terminología básica adecuada.

Competencia específica 10.

10.1 Rechazar los usos lingüísticos discriminatorios y los abusos de poder a través de la palabra identificados mediante la reflexión grupal acompañada sobre distintos aspectos, verbales y no verbales, de la comunicación, teniendo en cuenta una perspectiva de género.

10.2 Movilizar, con la planificación y el acompañamiento necesarios, estrategias básicas para la escucha activa, la comunicación asertiva y la deliberación argumentada, progresando en la gestión dialogada de conflictos.

Saberes básicos

A. Las lenguas y sus hablantes.

- Biografía lingüística personal y mapa lingüístico del entorno.
- La diversidad etnocultural y lingüística como riqueza y herramienta de reflexión interlingüística. Aproximación a las lenguas de signos.
- Estrategias de identificación de prejuicios y estereotipos lingüísticos.
- Uso de un lenguaje no discriminatorio y respetuoso con las diferencias.

B. Comunicación.

1. Contexto.

- Interacciones entre los componentes del hecho comunicativo (situación, participantes, propósito comunicativo, canal, registro).

2. Géneros discursivos

- Tipologías textuales: la narración, la descripción, el diálogo, la exposición y aspectos elementales de la argumentación. Propiedades textuales: estrategias básicas para la coherencia, cohesión y adecuación.
- Géneros discursivos propios del ámbito personal, social y educativo. Contenido y forma. Redes sociales y sus riesgos.

3. Procesos.

- Interacción oral: interacción oral y adecuada en contextos formales e informales, escucha activa, asertividad, resolución dialogada de conflictos y cortesía lingüística. La expresión y escucha empática de necesidades, vivencias y emociones propias y ajenas.
- Comprensión oral: identificación de las ideas más relevantes e interpretación del sentido global realizando las inferencias necesarias. Valoración crítica. Detección de usos discriminatorios del lenguaje verbal y no verbal.
- Producción oral: elementos de la prosodia y de la comunicación no verbal. Construcción, comunicación y valoración crítica de conocimiento mediante la planificación y producción de textos orales y multimodales con progresiva autonomía.
- Comprensión lectora: estrategias de comprensión lectora antes, durante y después de la lectura. Identificación de las ideas más relevantes e interpretación del sentido global realizando las inferencias necesarias. Valoración crítica. Identificación de elementos gráficos y paratextuales al servicio de la comprensión. Lectura compartida y expresiva. Detección de usos discriminatorios del lenguaje verbal y no verbal.
- Producción escrita: ortografía reglada en la textualización y la autocorrección. Coherencia, cohesión y adecuación textual. Estrategias básicas, individuales o grupales, de planificación, textualización, revisión y autocorrección. Uso de elementos gráficos y paratextuales al servicio de la comprensión. Escritura en soporte digital acompañada.
- Alfabetización mediática e informacional: estrategias para la búsqueda de información en distintas fuentes documentales y con distintos soportes y formatos. Reconocimiento de autoría. Comparación, organización, valoración crítica y comunicación creativa de la información. Uso progresivamente autónomo de la biblioteca, así como de recursos digitales del aula.

C. Educación literaria.

- Lectura progresivamente autónoma de obras o fragmentos variados y diversos de la literatura adecuados a su edad y organizados en itinerarios lectores.
- Estrategia para la interpretación acompañada y compartida de las obras a través de conversaciones literarias.
- Relación, de manera acompañada, entre los elementos constitutivos de la obra literaria (tema, protagonistas, personajes secundarios, argumento, espacio) y la construcción del sentido de la obra.
- Análisis acompañado de la relación entre los elementos básicos del género literario y la construcción del sentido de la obra.
- Estrategias básicas para la interpretación progresivamente autónoma de los textos literarios.
 - Relación entre los textos leídos y otras manifestaciones artísticas y culturales.
 - Progreso en la construcción de la identidad lectora. Estrategias para la expresión de gustos e intereses y para la valoración crítica elemental de las obras.
 - Lectura expresiva, dramatización o interpretación de fragmentos atendiendo a los procesos de comprensión y al nivel de desarrollo.
 - Creación de textos de intención literaria de manera libre y a partir de la recreación y apropiación de los modelos dados.
 - Uso progresivamente autónomo de la biblioteca de aula o de centro como escenario de actividades literarias compartidas.

D. Reflexión sobre la lengua y sus usos en el marco de propuestas de producción y comprensión de textos orales, escritos o multimodales.

- Establecimiento de generalizaciones sobre aspectos lingüísticos elementales a partir de la observación, comparación y transformación de palabras y enunciados.
- Aproximación a la lengua como sistema con distintos niveles: sonidos y letras, palabras, oraciones y textos. Observación y comparación de unidades comunicativas básicas.
- Procedimientos básicos de adquisición de vocabulario. Mecanismos léxicos básicos para la formación de palabras.
 - Relación entre intención comunicativa y modalidad oracional.
 - Mecanismos básicos de coherencia y cohesión, con especial atención a las sustituciones pronominales y a la correlación temporal establecida mediante los distintos tiempos verbales.
 - Estrategias de observación y formulación de generalizaciones sobre la acentuación.
 - Los signos de puntuación como mecanismos para organizar el texto y expresar intención comunicativa.
- Estrategias básicas para el uso progresivamente autónomo de diccionarios, en distintos soportes.

Orientaciones metodológicas y para la evaluación

Acometer el enfoque competencial de Lengua Castellana y Literatura implica ir mucho más allá de la transferencia directa de los saberes básicos. La intervención didáctica en esta área se ha de guiar por la consideración del lenguaje como herramienta de comprensión y representación de la realidad, como instrumento para relacionarse con los demás y como aspecto fundamental en la construcción de la identidad de cada niño y niña. Nos situamos en una etapa, la primera de carácter obligatorio, cuyo punto de partida debe tener en cuenta el uso de la lengua adquirida y el conocimiento previo que se tenga de ella. Por tanto, habrán de tenerse muy en cuenta las diferencias que pueda haber en el aula entre el alumnado previamente escolarizado en la etapa de Educación Infantil y el que accede a la educación formal por primera vez en esta etapa.

El enfoque competencial del currículo supone movilizar los saberes mediante situaciones de aprendizaje variadas, reales y significativas –entendidas estas como marcos contextualizados de actuación, definidas por unos propósitos educativos 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. Estas competencias específicas apuntan a la adquisición de las competencias clave en el grado esperado al final de la Educación Primaria, con el fin de iniciar la siguiente etapa educativa con garantías de éxito de alcanzar el Perfil de salida del alumnado al término de la enseñanza básica.

Las situaciones de aprendizaje deben estar abiertas al trabajo interdisciplinar y ser puestas en relación, siempre que sea posible, con los retos del siglo XXI. La planificación de las situaciones debe procurar un equilibrio entre todos los elementos curriculares vinculados a ellas para que la sistematización y progresión de los aprendizajes se articulen y prolonguen de forma complementaria 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 ciclo 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 a su finalidad y sentido.

Las propuestas metodológicas pueden beneficiarse de la perspectiva inclusiva alumbrada por el Diseño Universal para el Aprendizaje. Conforme al interés por hacer accesible el conocimiento a todos los niños y niñas, conviene que las formas de acceso a las situaciones de aprendizaje se planifiquen desde el inicio de forma variada a través de textos, audio, elementos multimodales, etc.; que las propuestas de trabajo, igualmente, ofrezcan diversas posibilidades para su resolución (una exposición oral, un texto expositivo, la intervención en un debate, un cuento, un tríptico, etc.); y que la motivación se logre por diversos cauces y de la mejor manera posible. En resumen, se trataría de tener presente la

diversidad del aula durante todo el proceso de la práctica educativa como forma de atenuar en lo posible las barreras existentes entre el conocimiento y el alumnado.

Trabajo individual y colectivo

Proponer situaciones de aprendizaje que favorezcan el trabajo individual y grupal, por parejas o incluso que englobe a todo el alumnado enriquece la integración de procesos cognitivos y el aprendizaje colectivo, implica a alumnos y alumnas en la toma de decisiones y favorece el sentimiento de pertenencia a una comunidad, incrementando así su compromiso con la tarea. Igualmente, es importante captar y mantener la atención del alumnado a través de sesiones dinámicas en donde desde un principio se acentúen las experiencias previas y la activación de conocimientos que contribuyan a la construcción compartida de conocimientos. En este ámbito, la inclusión de entornos digitales puede ser una herramienta extraordinariamente interesante, tanto para el trabajo individual (por favorecer una atención más personalizada), como para el trabajo cooperativo o colaborativo. En ambos casos, 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.

Diversidad lingüística y ética de la comunicación

Aprender Lengua significa avanzar en el conocimiento implícito y explícito que un hablante posee sobre su propio idioma y sobre otras lenguas con las que convive. La mejor situación para ese aprendizaje se produce en el proceso de su desempeño comunicativo, cuando se habla, se conversa, se escucha, se lee o se escribe, en un contexto de uso personal, 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 de 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.

Pueden ponerse en práctica situaciones de aprendizaje que aborden la realidad sociolingüística de España a partir de investigaciones guiadas y sencillas, tomando como punto de arranque el entorno más próximo. Por ejemplo, a partir de lecturas, audiciones o visionado de muestras recogidas en el entorno familiar, escolar o seleccionadas en medios de comunicación, 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.

Oralidad y ética de la comunicación

El desarrollo de las destrezas orales implica partir del reconocimiento de la diversidad lingüística y dialectal del aula. Es, además, una herramienta ya utilizada con anterioridad como vehículo de expresión de vivencias, sentimientos, ideas y emociones, así como para el aprendizaje y el control de la conducta. Por ello, es imprescindible desarrollar situaciones de aprendizaje que combinen no solo la producción y la comprensión oral, sino que además incorporen la interacción y la mediación como recursos para fomentar una reflexión intralingüística que identifique y rechace posibles estereotipos y prejuicios en la realidad del aula.

Reconocer el modo en el que interactuamos con los demás debe formar parte del día a día del aula. Conviene partir de la propia experiencia del alumnado y de la reflexión sobre los usos orales cotidianos a fin de detectar qué elementos provocan desencuentros comunicativos y mediar para su resolución a través de estrategias tales como la escucha activa, la assertividad, la resolución dialogada de conflictos y la cortesía lingüística,

construyendo así vínculos respetuosos entre los interlocutores y las interlocutoras. Para ello, las situaciones de aprendizaje deben facilitar aprendizajes participativos y colaborativos (conversaciones, entrevistas, videollamadas, llamadas, debates, etc.) que combinen las destrezas orales y pongan en funcionamiento en el alumnado los recursos necesarios para desenvolverse en situaciones significativas y cotidianas con respeto y eficiencia, aprovechando especialmente las posibilidades que las tecnologías de la comunicación brindan para la comunicación asíncrona. Asimismo, es necesario incorporar aspectos relativos a la comunicación no verbal y que afectan directamente al desarrollo de la interacción como pueden ser la expresión facial, el lenguaje corporal o la postura.

En cuanto a la comprensión oral, conviene hacer uso de recursos reales y adaptados que despierten el interés y la curiosidad del alumnado por ampliar su repertorio lingüístico, así como su imaginación, potenciando actividades que fomenten la creatividad a través de nuevas formas de expresión (canciones, cuentacuentos, teatro, radio, vídeos, etc.). A lo largo de la etapa de Primaria y de manera progresiva se establecerán escuchas vinculadas a propósitos concretos. Así, se podrá trabajar en el aula con charlas, conferencias o presentaciones que demanden al alumnado la puesta en práctica de estrategias de comprensión más complejas, como anticipar el contenido, retener información relevante, distinguir entre hechos y opiniones, captar el sentido global y las relaciones entre las partes del discurso o analizar la comunicación no verbal.

Por último, y en lo relativo a la producción oral, se han de ofrecer contextos diversificados y significativos donde el alumnado pueda evolucionar desde un contexto más informal a uno pedagógicamente orientado hacia la estimulación y la reflexión de su uso de la lengua, donde la cortesía lingüística y un lenguaje no discriminatorio deben jugar un importante papel. La oralidad implica expresarse con fluidez, claridad, correcta dicción y con el tono y registro apropiados, prestando también atención a los elementos no verbales. Por ello, para su adecuada implementación, se hace necesario programar periódicamente situaciones de aprendizaje que impliquen como tarea la producción de un texto oral o multimodal, monologado o dialogado, lo más contextualizado posible: una exposición o argumentación sobre un tema específico, una obra de teatro, un vídeo o un programa de radio. Cada propuesta precisa de un cuidadoso acompañamiento del docente a lo largo del proceso de creación: planificación (determinación del propósito comunicativo y el destinatario, análisis de la situación comunicativa y organización de la información, etc.); oralización (fórmulas de saludo, anticipación de esquema, recapitulación, despedida, etc.); y reflexión, donde el alumnado debe valorar tanto el trabajo realizado por sí mismo como por sus iguales. Por otra parte, el tratamiento integral de la oralidad puede verse muy favorecido mediante la utilización de metodologías activas – como *Storytelling*, *Storyboard That* o *Elevator pitch*, entre otras– que invitan al alumnado a desarrollar la creatividad y le ayudan a mejorar su habilidad para comunicar de manera clara y entusiasta sus ideas y proyectos a los demás.

Lectoescritura y ética de la comunicación

La importancia del desarrollo exitoso de las habilidades de lectoescritura viene dada por las repercusiones directas en las demás áreas. El aprendizaje de la lectura y la escritura en el primer ciclo de Educación Primaria debe partir de la diversidad de trayectorias del alumnado, considerar sus aprendizajes previos y reconocer la variedad de conocimientos existentes en el aula. Esta aproximación a la lengua escrita no debe aspirar únicamente al aprendizaje del código escrito, sino que, adoptando un enfoque ecléctico, debe tomar también como referencia las necesidades del alumnado y su contexto personal, familiar y social. Aunar ambas perspectivas asegura que las situaciones de aprendizaje tengan un carácter verdaderamente funcional y significativo.

Por lo general, al inicio de la etapa la mayor parte del alumnado ha desarrollado previamente experiencias que le permiten progresar desde la representación silábica hasta el reconocimiento de unidades y estructuras lingüísticas cada vez más complejas, partiendo de su propio repertorio lingüístico. Por ello, emprender acciones considerando la lectoescritura como un proceso simbiótico, en el que la lectura y la escritura se retroalimentan, nos remite a modelos de aprendizaje donde los diferentes tipos de textos, en especial los multimodales (pictogramas, presentaciones, etc.), fomentan el reconocimiento

de los elementos de la lengua, la interpretación del sentido global, la participación conjunta en acciones productivas y demás conocimientos, actitudes y destrezas relacionados con las competencias específicas de comprensión y producción escrita.

Según se vaya avanzando en la complejidad de las lecturas, el docente irá acomodando a esta progresión las estrategias implicadas en el acto de leer. Pueden desplegarse intervenciones de diversa índole: relacionadas con el plano léxico (aclaraciones de significado, facilitar sinónimos, vinculación a familias léxicas), dirigidas a distintas acciones (búsqueda de idea general, relación entre las partes, preguntas acerca de la referencia de los deícticos, obtención de inferencias, identificación de elipsis, etc.), o aquellas que aclaran ciertos conocimientos previos (sobreentendidos, campos de conocimiento). Asimismo, es igualmente relevante incidir en la detección del uso discriminatorio del lenguaje, con el fin de que el alumnado sea capaz de evaluar de forma crítica la calidad y la fiabilidad de los escritos presentes en todos los ámbitos de su vida.

Una creciente complejidad y la progresiva consolidación de la escritura deben facilitar, en el segundo y el tercer ciclo, el avance hacia la interiorización del proceso reflexivo que conlleva la producción escrita. Por ello, es importante inculcar en el alumnado la necesidad de distinguir sus fases y acompañarlo en cada una ellas: en la planificación (lectura de modelos, determinación de estructura y elementos temáticos), en la textualización (redacción de ideas, cohesión entre ellas, puntuación) y en la revisión (ortografía, mejora de lo escrito).

Competencia informacional y ética de la comunicación

La tarea de transformar la información en conocimiento constituye uno de los pilares básicos para asegurar un aprendizaje crítico a lo largo de la vida. La alfabetización informacional es, además, generadora de transversalidad en el desarrollo de la competencia comunicativa. Implica un primer contacto y un aprendizaje paulatinamente autónomo de habilidades y destrezas para acceder a la información, gestionarla, evaluarla y comunicarla, pero también implica un uso ético, creativo y seguro de las tecnologías de la información y la comunicación con el fin de utilizar dicha información para un propósito significativo, evitando posibles contenidos falsos o manipulados.

Generar situaciones de aprendizaje que fomenten el trabajo individual y en especial el cooperativo, guiado y adaptado en torno a temas relacionados con el propio currículo del área u otros aspectos de carácter interdisciplinar, es una conveniente forma de abordar estos aprendizajes. Para su puesta en marcha se ha de tener en cuenta la nivelación de los saberes estableciendo pautas y ayudas, muy dirigidas en el primer ciclo, que la guíen tanto para el éxito del resultado como para adquirir conciencia de lo que va aprendiendo en cada momento. Procurar los pasos que deben seguirse en el desarrollo de estrategias tales como la localización, selección y el contraste de información en distintos medios, movilizar hábitos saludables y sostenibles a través del refuerzo positivo, aportar modelos de textos acompañados de leyendas sobre los que construir nuevo contenido (murales, reportajes sencillos, exposiciones orales) o favorecer espacios acogedores que motiven al alumnado a compartir sus reflexiones sobre este proceso, son algunos de los ejemplos que pueden tomarse en consideración a lo largo de la etapa.

Por último, y en lo que concierne al reconocimiento progresivo por parte del alumnado de la llamada «desinformación», resulta imprescindible favorecer conductas reflexivas que permitan al alumnado establecer pautas guiadas con el fin de reconocer y contrastar información tergiversada y accesible al alumnado por distintos medios y contextos, así como ayudar al alumnado en el análisis crítico del ciberanzuelo, desde un punto de vista lingüístico y sociológico, mediante un uso consciente del mismo y la observación de ejemplos.

Educación literaria

El desarrollo de la educación literaria en la etapa de Educación Primaria debe partir de una planificación de actividades basada en la constancia y la diversidad de prácticas lectoras. La aproximación a la literatura, para niños y niñas, no debe ser tanto una disciplina que aprender sino un conjunto de hábitos y habilidades que les permita disfrutar personal y socialmente de la experiencia de la lectura. Por tanto, los objetivos didácticos relacionados con la literatura deben establecerse cuidadosamente sobre itinerarios de progreso

concebidos a largo plazo. Dichos objetivos deben organizarse en torno a dos grandes polos: por un lado, promover la creación de hábitos lectores, y, por otro, desarrollar las habilidades de interpretación textual. Ambos polos de interés aparecen separados en el currículo en dos competencias específicas, pues reclaman llevar a cabo diferentes estrategias, aunque, en muchos casos, vean trascender sus beneficios de una a otra.

Creación de hábitos lectores

Este objetivo pasa por abrir espacios y tiempos, en colaboración con la biblioteca escolar, para la lectura libre, individual y silenciosa. Se trata de ayudar al alumnado a configurar su autonomía lectora de manera progresiva. Durante el primer ciclo, se propiciará la familiarización con el objeto libro a través de álbumes ilustrados que irán combinándose con títulos en los que el código textual esté cada vez más presente. El reconocimiento de la experiencia lectora previa de niños y niñas permitirá al docente individualizar su perfil lector para ir enriqueciéndolo en cuanto a la complejidad de las obras y a la diversidad de temáticas, formatos, estilos, géneros.

El corpus disponible debe asegurar un equilibrio entre obras de calidad y obras caracterizadas por su facilidad de acceso. A su vez, los fondos deberán nutrirse y renovarse con títulos de vida efímera que generacionalmente irrumpen con mucha fuerza en el mercado. Todo ello conformará un cuerpo de propuestas con posibilidad de implicar emocionalmente a niñas y niños, aspecto fundamental para el asiento de los hábitos lectores.

El docente debe funcionar como una figura de mediación entre los textos y el alumnado; por lo tanto, es conveniente que se encuentre en situación de dirigir y recomendar las lecturas con conocimiento y criterio. De igual modo, promoverá actividades donde el alumnado se sienta partícipe de una comunidad de lectores compartiendo sus experiencias lectoras y estableciendo comparaciones con las de los demás, llevando a cabo recomendaciones e intercambios o interviniendo en cualquier actividad dinamizadora que proporcione oportunidades para pensar en lo leído. Todas estas actividades, además, permitirán al docente establecer el enclave desde el que continuar acompañando en el itinerario de progreso de cada uno de los niños y niñas.

La lectura, además de ser una práctica social, está insertada en un ecosistema cultural que la hace posible. Por tanto, la familiarización y democratización de la experiencia lectora pasa por poner a niños y niñas, desde el inicio de la etapa, en contacto con sus escenarios habituales (bibliotecas, librerías, teatros, exposiciones, apps de internet), con su sistema de producción (autor, editorial, diseño), y con sus canales de difusión (revistas, booktubers, publicidad).

La creación de hábitos lectores está fuertemente sostenida por el relato oral, sobre todo en la primera etapa, y por la lectura en alto. La narración y lectura en voz alta a cargo del docente le permitirá acercar textos fuera del alcance de la lectura individual y autónoma, pero, sobre todo, posibilitará la construcción de un imaginario común y el acompañamiento en el progreso de las habilidades interpretativas. Aunque la lectura en voz alta y compartida en el aula es una práctica indisociable de la creación de hábitos lectores, su importancia metodológica a la hora de enseñar a leer literatura invita a situarla en el desarrollo del siguiente punto.

Desarrollo de habilidades de interpretación

La lectura en alto de textos por parte del docente representa el elemento central en la apropiación progresiva de habilidades interpretativas. Si bien el docente debe perseguir que el alumnado se implique subjetivamente con lo leído (seleccionando textos adecuados a su horizonte lector) debe igualmente trabajar con textos de calidad que le permitan ir un poco más allá en la complejidad interpretativa dentro del itinerario programado de aprendizaje. La inmersión en las prácticas interpretativas debe hacerse en todo momento. Si en el primer ciclo las obras escogidas para la lectura compartida se sustentan en la relación entre imagen y texto (álbumes ilustrados, por ejemplo), la guía para enseñar a leer debe dirigirse precisamente a esa relación y hacer visibles sus significados (contar, crear una atmósfera, describir, exagerar, contradecir, ironizar, causar humor, etc.). A medida que el texto va

imponiéndose sobre la imagen en las obras seleccionadas, los mecanismos formales de interpretación irán centrándose en él, pero no se debe pasar por alto que las convenciones específicas de los textos literarios están, lógicamente, presentes en los textos más sencillos: estructura, personajes, argumento; pero también tono, estilo, voz. Cualquier recurso que tenga efecto expresivo o repercusiones sobre el sentido global del texto –o la obra– deberá ser objeto de atención por parte del docente para ir educando en la posibilidad de hacer lecturas más inferenciales. El docente debe posibilitar a lo largo de toda la etapa que la mirada sobre el funcionamiento de dichas convenciones pase de niveles implícitos a niveles más explícitos y sistematizados.

La lectura guiada en el aula posibilita la construcción compartida del sentido de los textos leídos, oportunidad que permite a cada uno de los alumnos y alumnas contrastar y enriquecer su interpretación con las de los demás y, en última instancia con la del docente, de manera que sus habilidades lectoras se vuelvan cada vez más afiladas y relevantes. Las conversaciones sobre las lecturas se revelan como la estrategia más adecuada tanto para la apropiación de recursos interpretativos como para la socialización de la experiencia personal de lectura.

Las propuestas tras la lectura de textos y obras deben evitar actividades de plantilla. Para que dichas actividades sean fructíferas y estimulantes deben anclar sus planteamientos en aquellos aspectos formales o temáticos que resaltan en un texto dado, y que, al señalarlos, trabajarlos o jugar con ellos, acrecientan el placer lector como resultado de su reconocimiento.

La selección de los textos debe hacerse bajo criterios de calidad, pues son estos textos los que enseñan a leer y permiten ir avanzando hacia las destrezas que debe desarrollar un lector o lectora competente. Se debe facilitar la lectura comparativa de textos con patrones formales o temáticos comunes para que el alumnado pueda ir reconociendo y asentando sus recurrencias. De igual manera, el diálogo entre textos puede saltar a otras manifestaciones artísticas (pintura, películas, cómics, ilustraciones, etc.) también provechosas a la hora de extraer e ir configurando el mapa cultural heredado que la escuela tiene la responsabilidad de transmitir.

La lectura guiada debe asegurar la transmisión de un legado literario compartido. El acercamiento a la literatura canónica debe tender a la diversidad e incorporar cuentos populares, mitos, leyendas, poemas, clásicos juveniles y obras del acervo patrimonial cuya adecuación esté lo suficientemente considerada. El acercamiento a los clásicos podrá hacerse a través de originales, traducciones o adaptaciones de calidad.

La variedad en la selección –en cuanto a formas, temas, valores y géneros– y la progresión en el grado de complejidad de los textos seleccionados permite la formación de lectores que van diversificando y ampliando las formas de disfrute que ofrece la literatura.

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, es necesario que el alumnado integre una serie de saberes básicos relacionados con la gramática de la oración y la gramática textual que le permitan reflexionar sobre las formas lingüísticas y su significado.

Pero conocer cómo funciona la lengua no es el fin último de este proceso de aprendizaje, sino la herramienta 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 en la etapa de Educación Primaria debe sustentarse en la reflexión contextualizada, en el descubrimiento de los mecanismos lingüísticos y en la elaboración propia de los conceptos gramaticales, atendiendo a la adecuación y nivelación progresiva a lo largo de la etapa.

En esta línea, y partiendo de contextos significativos y adaptados, las situaciones de aprendizaje deben potenciar, a partir de elementos de producción y comprensión, una actitud indagadora en las aulas generando reflexiones que permitan movilizar los aprendizajes con el fin de resolver cuestiones de uso común, y observar la lengua como objeto de estudio. Deben nacer de los conocimientos intuitivos de niños y niñas como usuarios de la lengua y acompañar sus reflexiones más espontáneas con una construcción progresiva de los

conocimientos gramaticales. Es necesario facilitar esta reflexión a través de retos y preguntas que activen el reconocimiento de las condiciones de la lengua, abordando el orden coherente y la cohesión de textos, las conexiones de género y número, la correspondencia de significado de las palabras o los signos básicos de puntuación, entre otros. Se puede crear contextos de reflexión, por ejemplo, sometiendo al alumnado al claro reconocimiento de relaciones inconexas, permitiendo la reorganización de los elementos de una oración, jugando con los tiempos verbales o exagerando posibles diferencias entre textos escritos, orales y multimodales. A su vez, deben propiciar situaciones colaborativas donde estos procesos cognitivos generen un enriquecimiento mutuo: consultar, discutir, debatir, contrastar, refutar, etc. Por último, y especialmente en los últimos ciclos, deben promover la consulta de recursos adaptados y específicos sobre la lengua y la escritura para sistematizar los aprendizajes.

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 conocimiento como proceso dinámico expuesto a la construcción permanente y, por otro, de la necesidad de una mediación docente como elemento decisivo en la construcción de este conocimiento. 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 docentes 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. Igualmente, la evaluación debe orientarse hacia la práctica docente. Debe servir para constatar qué aspectos de su intervención han favorecido el aprendizaje y en qué otros podrían incorporarse cambios y mejoras. Para ello, de manera complementaria a las estrategias obvias (como la reflexión personal o el análisis y observación de los resultados obtenidos) es también muy útil escuchar la voz del alumnado, proporcionándole herramientas más o menos formales (desde intercambios espontáneos hasta encuestas o cuestionarios, etc.) que les permitan valorar qué aspectos del acompañamiento docente favorecen mejor su aprendizaje, así como identificar puntos débiles y hacer propuestas de mejora.

Un concepto funcionalmente amplio de la evaluación incluye la autoevaluación y la coevaluación. Comprender o producir textos, iniciarse en el mundo de la información digital, reflexionar sobre algún aspecto gramatical integrado en el discurso, tenderán a ser operaciones cada vez más autónomas conforme el alumnado se adueñe 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 su 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 niños y niñas tanto en las acciones que deben realizarse como en las competencias que tratan de consolidarse.

Conforme a los planteamientos del Diseño Universal para el Aprendizaje, debe cuidarse que los instrumentos de evaluación sean variados, diversos, accesibles y adaptados a las distintas situaciones de aprendizaje que permitan la valoración objetiva de todo el alumnado.

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.

Lengua Extranjera

La rápida evolución de las sociedades actuales y sus múltiples interconexiones exigen el desarrollo de aquellas competencias que ayuden a los individuos a practicar una ciudadanía independiente, activa y comprometida con la realidad contemporánea, cada vez más global, intercultural y plurilingüe. Tal y como señala el Marco de Referencia de Competencias para la Cultura Democrática, en las actuales sociedades, culturalmente diversas, los procesos democráticos requieren del diálogo intercultural. Por lo tanto, la comunicación en distintas lenguas resulta clave en el desarrollo de esa cultura democrática. En la idea de un Espacio Europeo de Educación, la comunicación en más de una lengua evita que la educación y la formación se vean obstaculizadas por las fronteras, y favorece la internacionalización y la movilidad, además de permitir el descubrimiento de otras culturas, ampliando las perspectivas del alumnado.

El área de Lengua Extranjera contribuye a la adquisición de las distintas competencias clave que conforman el Perfil de salida del alumnado al término de la enseñanza básica y, de forma directa, participa en la consecución de la competencia plurilingüe, que implica, en esta etapa, el uso de, al menos, una lengua, además de las familiares, de forma apropiada para el aprendizaje y la comunicación. El plurilingüismo integra no solo la dimensión comunicativa, vinculada también con la competencia en comunicación lingüística, sino también los aspectos históricos e interculturales que conducen al alumnado a conocer, comprender y respetar la diversidad lingüística y cultural presente en su entorno, y que contribuyen a que pueda ejercer esa ciudadanía global independiente, activa y comprometida con una sociedad democrática. En consonancia con este enfoque, el área de Lengua Extranjera en la etapa de la Educación Primaria tiene como objetivo principal la adquisición de la competencia comunicativa básica en la lengua extranjera, así como el desarrollo y enriquecimiento de la conciencia intercultural del alumnado.

El eje del currículo de Lengua Extranjera está atravesado por las dos dimensiones del plurilingüismo: la dimensión comunicativa y la intercultural. Las competencias específicas del área, relacionadas con los descriptores de las distintas competencias clave del Perfil de salida y con los retos del siglo XXI, permiten al alumnado comunicarse eficazmente en la lengua extranjera, de forma adecuada a su desarrollo psicoevolutivo e intereses, y ampliar su repertorio lingüístico individual, aprovechando las experiencias propias para mejorar la comunicación tanto en las lenguas familiares como en las lenguas extranjeras. Asimismo, ocupan un lugar importante el reconocimiento y el respeto por los perfiles lingüísticos individuales, el aprecio de la diversidad cultural, así como un interés y curiosidad por las distintas lenguas y el diálogo intercultural. Esta área contribuye a que el alumnado pueda afrontar los retos del siglo XXI, ayudándolo a adquirir los saberes básicos necesarios para iniciarse en la gestión de situaciones interculturales, la convivencia democrática, la resolución dialogada de conflictos y el establecimiento de vínculos personales y sociales basados en el respeto y la igualdad de derechos. Así, el área de Lengua Extranjera debe favorecer la empatía, desarrollar la curiosidad por el conocimiento de otras realidades sociales y culturales y facilitar la competencia comunicativa intercultural a partir de la relación del alumnado con los hablantes de otras lenguas, partiendo de posiciones de respeto por el interlocutor o interlocutora, sus costumbres y su cultura.

Esta área, además, permite al alumnado desenvolverse mejor en los entornos digitales y acercarse a las culturas vehiculadas por medio de la lengua extranjera, tanto como motor para el aprendizaje cuanto como fuente de información y elemento de disfrute. En este sentido, las herramientas digitales poseen un potencial que podría aprovecharse plenamente para reforzar el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas y culturas extranjeras.