El caso de los versos malditos

Una investigación para los agentes del Capitán Alatriste

Aviso importante

Esta historia es ficticia, inventada para este proyecto escolar. El delito que se investiga —unos versos blasfemos falsamente atribuidos a Quevedo— no ocurrió en la realidad.

Góngora, Quevedo, Lope de Vega, Ruiz de Alarcón, Velázquez y el conde-duque de Olivares fueron personas reales; aquí se recrean sus voces con fines didácticos.

Angélica de Alquézar e Íñigo Balboa son personajes de ficción creados por Arturo Pérez-Reverte para la saga de Alatriste.

NotebookLM



1. El encargo
(Madrid, invierno de 1623-1624)

El capitán Diego Alatriste ha sobrevivido, con Íñigo Balboa, al asunto de los dos ingleses embozados. Le queda poco tiempo para respirar: un amigo común —don Francisco de Quevedo— acaba de ser denunciado ante el Santo Oficio. Alguien ha hecho circular por Madrid unos versos blasfemos y se los atribuye a él. Quevedo jura que no los ha escrito.

El capitán tiene sus propios asuntos pendientes y no puede investigar en persona. Por eso encarga la tarea a vuestro grupo, con la ayuda de Íñigo: averiguar quién falsificó esos versos y reunir pruebas suficientes para defender a Quevedo antes de que la Inquisición abra proceso formal.

Vais a investigar mientras leéis la novela, en paralelo. Los personajes con los que hablaréis viven en el mismo Madrid, en las mismas fechas, que Alatriste e Íñigo.

NotebookLM

2. La prueba material: los versos denunciados

Hallado y denunciado ante el Santo Oficio; se atribuye, falsamente, a don Francisco de Quevedo

¿Es el Criador, acaso, un rey mendigo
que en pórfido de nubes se recuesta
y aguarda, vanidoso, que la fiesta
del rezo humano alivie su castigo?

Si el orbe gira sin parar ni amigo,
y en la balanza universal no hay cuesta
que incline a la virtud sobre la infesta
maldad que impune campa sin testigo,

¿qué numen rige el mar, la estrella, el viento,
si no es acaso el Hado, ciego y sordo,
que reparte fortuna sin intento?

Que more, pues, oculto, mudo y gordo,
el Dios que a tanto necio da sustento:
yo, mientras tanto, mi silencio bordo.

NotebookLM

2. La prueba material:

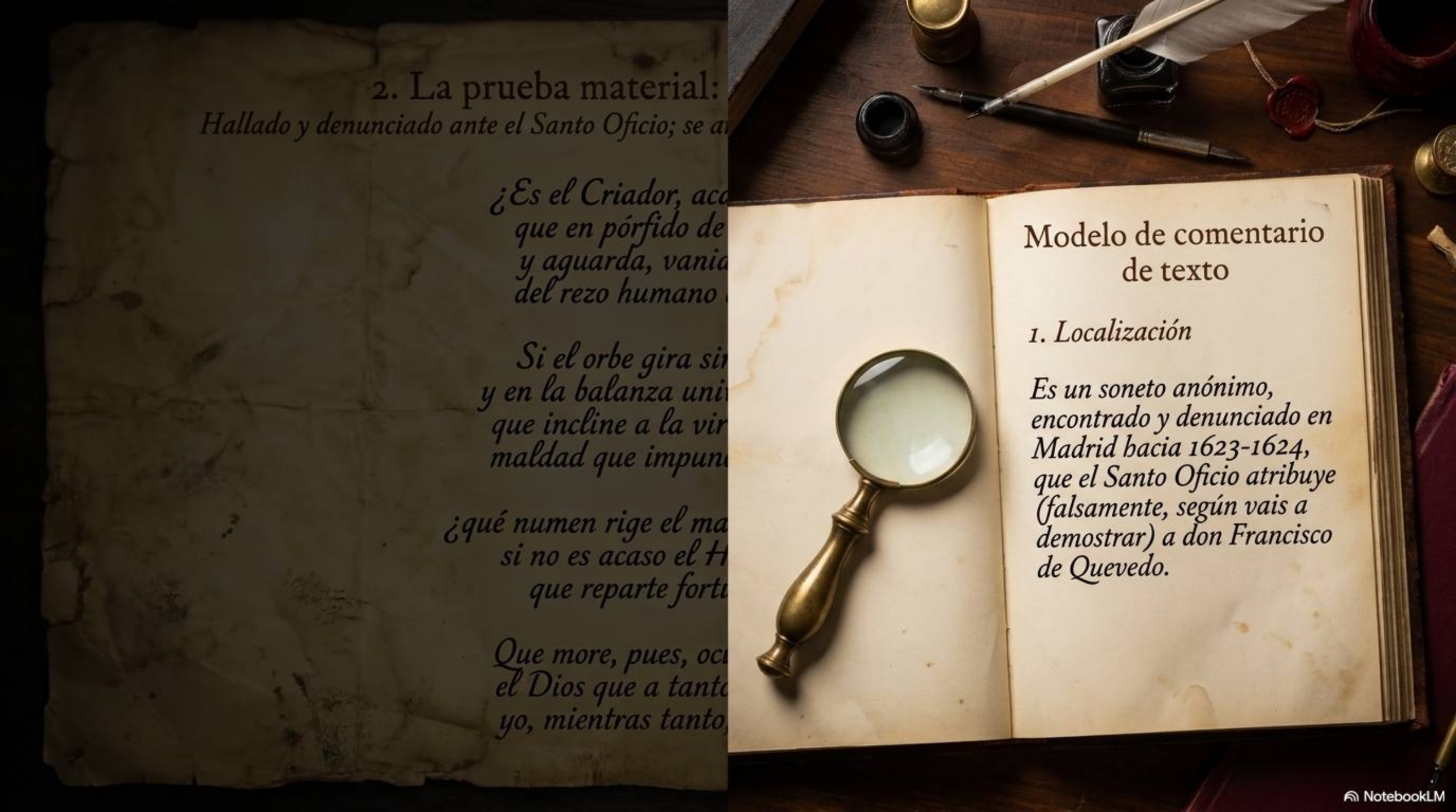
Hallado y denunciado ante el Santo Oficio; se a

¿Es el Criador, aco
que en pórfido de
y aguarda, vania
del rezo humano

Si el orbe gira sin
y en la balanza uni
que incline a la vir
maldad que impun

¿qué numen rige el ma
si no es acaso el H
que reparte fortu

Que more, pues, ocu
el Dios que a tanto
yo, mientras tanto,



Modelo de comentario de texto

1. Localización

Es un soneto anónimo, encontrado y denunciado en Madrid hacia 1623-1624, que el Santo Oficio atribuye (falsamente, según vais a demostrar) a don Francisco de Quevedo.

NotebookLM

2. Métrica

Es un soneto: 14 versos repartidos en dos cuartetos y dos tercetos. Los versos son endecasílabos (de 11 sílabas), la medida clásica del soneto italianizante que triunfó en España desde el Renacimiento. La rima es consonante: **ABBA ABBA** en los cuartetos (*mendigo/castigo*, *recuesta/fiesta*... vuelven a sonar igual desde la vocal acentuada) y **CDC DCD** en los tercetos (*viento/intento/sustento*, *sordo/gordo/bordo*).

Para contar las sílabas hay que tener en cuenta la sinalefa: cuando una palabra acaba en vocal y la siguiente empieza por vocal, se cuentan como una sola sílaba al recitar. Dos ejemplos ya contados:

Verso 1: ¿Es-el-Cria-dor-a-ca-so un-rey-men-di-go? → 11 sílabas (fijaos en la sinalefa entre acaso y un: acaso un cuenta como una sola sílaba).

Verso 5: Si el-or-be-gi-ra-sin-pa-rar-ni a-mi-go, → 11 sílabas (dos sinalefas: si el y y ni amigo).

El resto de los versos sigue el mismo patrón de 11 sílabas. Contad alguno más vosotros mismos, aplicando la sinalefa.

NotebookLM

3. Figuras retóricas

- **Interrogación retórica:** ¿Es el Criador, acaso, un rey mendigo…? y ¿qué numen rige el mar, la estrella, el viento…? — preguntas que no esperan respuesta, sino que quieren hacer dudar al lector.
- **Metáfora y personificación:** se compara a Dios con un rey mendigo que se recuesta y aguarda vanidoso; al Hado se le da la cualidad humana de ser ciego y sordo. Dar rasgos humanos a algo abstracto o divino es personificación.
- **Hipérbaton** (orden alterado de la frase): que en *pórfido de nubes se recuesta* — el orden lógico sería que se recuesta en *pórfido de nubes*. Es un rasgo típico del estilo culterano.
- **Cultismos** (palabras cultas, poco frecuentes, tomadas del latín): numen, pórfido, orbe, Hado. También son marca del culteranismo.
- **Paradoja:** presentar a Dios como mudo y gordo, recluido y pasivo, contradice la idea religiosa de un Dios todopoderoso y activo: es una contradicción deliberada, buscada para causar extrañeza.
- **Antítesis:** la virtud frente a la infesta maldad que impune campa — dos ideas contrarias puestas una junto a otra.

NotebookLM

4. Análisis del contenido (tema)



Cuarteto 1: pregunta si Dios necesita el rezo humano para sentirse bien, como si fuera un rey vanidoso y no un ser autosuficiente.



Cuarteto 2: afirma que el mundo gira sin ningún orden moral, que no existe una balanza que premie la virtud y castigue el mal: niega la providencia divina.



Terceto 1: sustituye a Dios por el Hado (el Destino ciego de la mitología y la filosofía grecolatina), que reparte la suerte sin intento, es decir, sin ningún propósito.



Terceto 2: remata dejando a Dios recluido, inútil, y termina con una confesión personal: mi silencio bordo, es decir, el propio hablante se declara instalado en la duda, no en la fe.

NotebookLM

5. Por qué la Inquisición persigue estos versos

No hace falta negar a Dios abiertamente para llamar la atención del Santo Oficio: basta con negar su providencia (que gobierne el mundo con justicia), sustituirla por una fuerza pagana como el Hado, y rematarlo con una declaración personal de duda religiosa. Eso encajaba en en lo que la Inquisición llamaba proposiciones sospechosas de herejía: no había que ser un hereje declarado para que un texto así abriera un proceso, bastaba con que circulara y con que alguien lo denunciara — que es justo lo que ocurre en este caso.

Relacionad esto con lo que os cuente fray Anselmo de Robles sobre el proceso inquisitorial y el auto de fe: veréis que este poema encaja exactamente en el tipo de denuncia que él describe.

NotebookLM

Cómo se juega

- Mecánica tipo Sherlock Holmes: Detective Asesor.

- Grupos de 3-4 agentes. Sin orden fijo.

- Visitad a los sospechosos y rellenad una ficha por visita.

- Distintivo de eficacia: Ojo de lince de Madrid.



Ficha de interrogatorio

Personaje: _____ Fecha: __/__/____

Resumen: _____

Dato histórico clave: _____

Pista clave: _____

Fiabilidad (1-5): _____

El Directorio de Madrid

1. Góngora
2. Quevedo
3. Fray Anselmo
4. Ruiz de Alarcón
5. Veterano de Flandes
6. Lope de Vega
7. Doña Angélica
8. Joan, valenciano
9. Conde-duque de Olivares
10. Doña Mencía
11. Íñigo Balboa
12. La Sala del Alcázar

NotebookLM

Expedientes 1 y 2: Los Grandes Rivales

1 · Don Luis de Góngora



Él dice que mi poesía es un jeroglífico para eruditos; yo digo que la suya es ingenio de patio de comedias. Cada cual defiende su estilo: yo persigo la belleza de la forma... él persigue el concepto.

¿Los versos que le acusan? No los he leído. Pero si son blasfemos y torpes, dudo que sean suyos. Dicen que hablan de un Dios convertido en rey mendigo, mudo y gordo... vaya chabacanería, ¿no os parece?

Si buscáis quién le tiene envidia... media corte escribe sonetos contra él.

2 · Don Francisco de Quevedo



Yo escribo sátira, no blasfemia. Si buscáis a quien me quiera mal, la lista es larga: empieza por don Luis de Góngora...

Fijaos bien en esos versos: ¿son directos y afilados, como los míos, o están cargados de metáforas y latinismos hasta la asfixia? Ahí tenéis vuestra primera pista.

Y no olvidéis a Ruiz de Alarcón. Le he tratado mal en verso, lo reconozco sin vergüenza. Si viene a ayudarme, no será por cariño.

Volver al Directorio

NotebookLM

Expedientes 3 y 4: El Inquisidor y El Dramaturgo

3 · Fray Anselmo de Robles



Los versos llegaron sin firma, por mano de un tercero que dijo actuar 'por el bien de la fe'. No pude ver el rostro de quien los trajo: entró embozado y se marchó sin dar más razón.

Comparad, si podéis, esos versos con algo que sepáis a ciencia cierta que escribió el acusado. La forma no engaña tan fácilmente como el contenido.

4 · Don Juan Ruiz de Alarcón



Quevedo se ha burlado de mi figura en versos que aún me duelen... Pero he leído los versos que le atribuyen y no es su pluma: es la pluma de otro que quiere parecerse a él y no lo consigue.

Fijaos en el estilo de los versos denunciados: cultismos, metáforas encadenadas, una oscuridad deliberada. Eso no es Quevedo. Eso suena a otra pluma que quisiera ser tomada por conceptista y no sabe serlo.

Volver al Directorio

NotebookLM

Expedientes 5 y 6: Las Calles y Las Tablas

5 · Un veterano de los Tercios



Llevamos años peleando en media Europa por una guerra que empezó con la caída de un rey del Palatinado... España entró para sostener al Emperador.

Se gasta en esta guerra más de lo que ingresa... la Corona suspende pagos: ya van varias bancarrotas en lo que va de siglo.

No sé nada de versos ni de poetas: yo solo sé de trincheras y de sueldos que no llegan.

6 · Lope de Vega



El corral de comedias es un espejo de Madrid entero...

¿Góngora y Quevedo?

Dos genios que se destrozan por orgullo...

Si de verdad queréis saber quién teme más perder su reputación de ingenio, preguntaos quién sale peor parado si Quevedo demuestra su inocencia con elegancia.

Volver al Directorio

NotebookLM

Expedientes 7 y 8: Rumores y Tintas

7 · Doña Angélica de Alquézar



En la corte se sabe todo, tarde o temprano.

Se comenta que un escribano cobró una buena bolsa por "poner por escrito unos versos con la letra de otro".

No sé quién pagó ese trabajo, ni me conviene preguntarlo demasiado alto: aquí hasta las paredes informan al valido.

8 · Joan, aprendiz valenciano



Desde que expulsaron a los moriscos entre 1609 y 1614, la Ribera y la Marina no han vuelto a ser lo que eran...

De versos y falsificaciones sé poco. Pero si buscáis quién sabe imitar una mano ajena, un buen escribano o un mal pintor de firmas falsas conocen el oficio mejor que un poeta.

Ahora que lo pienso... hace pocas semanas vi entrar en el taller de un escribano de la calle de las Postas a un caballero de acento cordobés muy marcado, que pedía que le copiaran unos versos con letra que no era la suya.
Pagó bien y no dio su nombre.

Volver al Directorio

NotebookLM

Expedientes 9 y 10: El Valido y La Hidalga

9 · El conde-duque de Olivares



No tengo nada que ver con esos versos. Tengo bastante con reformar la hacienda: si todos los reinos —no solo Castilla— contribuyeran al Imperio con la Unión de Armas, quizá dejaría de haber bancarrota...

Perseguir a un poeta por unos versos que no ha escrito no me sirve de nada: prefiero tenerlo vivo y asustado, no mártir.

10 · Doña Mencía de Ontiveros



Mi difunto esposo era hidalgo, y hasta el último día prefirió pasar hambre antes que trabajar con las manos: eso habría sido perder la honra... la sangre vale más que el pan.

En mi casa sirvió durante años una mujer conversa... jamás pudo demostrar "limpieza de sangre" aunque llevara tres generaciones bautizada.

Volver al Directorio

NotebookLM



Expediente 11: Íñigo Balboa (I)

Expediente 11: Íñigo Balboa (I)

El capitán me ha pedido que os cuente lo que sé, aunque yo tengo mis propias cuentas pendientes en este asunto. Si algo de lo que os he contado no cuadra con lo que habéis leído, decídmelo: hasta yo puedo confundir un detalle, o exagerarlo un poco. Un buen investigador no se fía de un solo testigo, ni siquiera de mí.

Decidme, rapaces... ¿Quién contrató al capitán Alatriste para emboscar a los dos embozados, y por qué?

Volver al Directorio

NotebookLM



Expediente 11: Íñigo Balboa (II)

El capitán y el honor...
Buscadme en vuestra memoria una escena de nuestra historia donde Diego Alatriste lo demuestre con hechos, no con palabras.

Volver al Directorio

NotebookLM

Expediente 11: Íñigo Balboa (III)



Y de aquella joven, doña Angélica de Alquézar... ¿En qué momento apareció por primera vez ante mis ojos y qué impresión me causó?

Volver al Directorio

NotebookLM


Expediente 11: Íñigo Balboa (IV)
Pensad en mi propio papel contando esta historia... ¿Soy un testigo verdaderamente neutral o se me nota de qué lado estoy?
Volver al Directorio

NotebookLM





12. *La Sala del Alcázar*

Esta visita no es un interrogatorio, sino una galería... Para cada cuadro que os presente el profesorado, respondéis en vuestro cuaderno:

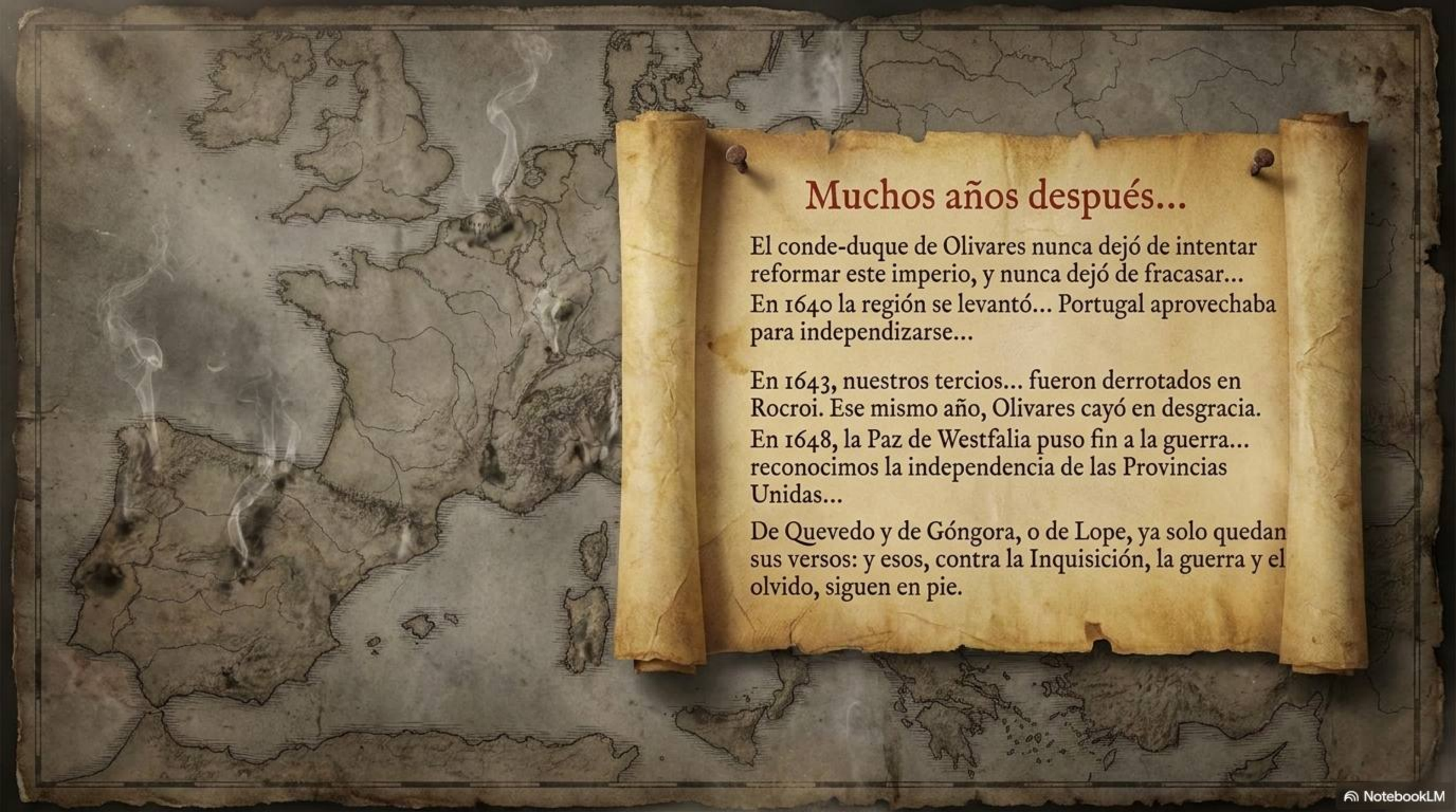
- *¿Qué se representa? ¿Quiénes son las figuras, si se conocen?*
- *¿Qué rasgos barrocos identificáis (luz y sombra, movimiento, dramatismo, dignidad de personajes humildes)?*
- *¿Qué relación tiene con la crisis o la sociedad del siglo XVII que habéis estudiado?*





Volver al Directorio

NotebookLM



Muchos años después...

El conde-duque de Olivares nunca dejó de intentar reformar este imperio, y nunca dejó de fracasar...
En 1640 la región se levantó... Portugal aprovechaba para independizarse...

En 1643, nuestros tercios... fueron derrotados en Rocroi. Ese mismo año, Olivares cayó en desgracia.
En 1648, la Paz de Westfalia puso fin a la guerra... reconocimos la independencia de las Provincias Unidas...

De Quevedo y de Góngora, o de Lope, ya solo quedan sus versos: y esos, contra la Inquisición, la guerra y el olvido, siguen en pie.

NotebookLM

El Juicio Final

Redactad una conclusión general: un informe que reconstruya qué pasó y por qué Quevedo es inocente (o defended vuestra propia conclusión).

Debe incluir: reconstrucción de hechos, análisis de estilo, dos conexiones históricas explícitas, y el móvil del culpable.

Presentad vuestro alegato ante el tribunal.

Recluta del Tercio:
5 fichas correctas + 1 pista exculpatoria explicada.

Espada de Alatriste:
Todo lo anterior + 4 conexiones históricas causales + Ficha de Velázquez completa.

Capitán de Tercios:
Todo lo anterior + Alegato defendido distinguiendo fiabilidad + Dominio de vocabulario + Conexión con la novela (preguntas de Íñigo).

NotebookLM

ANEXO PARA EL PROFESORADO

A. Vinculación curricular (Decreto 107/2022, Comunitat Valenciana)

Este proyecto es de 3.º ESO. El Decreto 107/2022 agrupa saberes básicos, competencias específicas y criterios de evaluación en dos packs para toda la ESO, no curso a curso. Por tanto, aquí se usa el pack 3.º-4.º ESO (lo que el decreto llama nivel "cuarto curso"), no el de 1.º-2.º.

Se citan solo los saberes y competencias que encajan realmente con las tareas de este proyecto, no todo el listado del pack. El currículum de Lengua y Literatura no se ha adjuntado a este encargo, así que la parte literaria se plantea como propuesta de coordinación interdisciplinar sin anclarla a competencias específicas de esa materia; el departamento correspondiente deberá vincularla a su propio currículum.

A.1. Qué contenido curricular moviliza cada testimonio

Esta tabla es de uso interno: no debe entregarse al alumnado, para no anticipar el peso relativo de cada pista.

Testimonio (Parte I, apartado 6)	Contenido curricular real que moviliza
1. Góngora	Culteranismo; rivalidad literaria documentada del Barroco.
2. Quevedo	Conceptismo; El Buscón y la picaresca; sátira social.
3. Fray Anselmo de Robles (ficticio)	Proceso inquisitorial y auto de fe (contenido real; nombre inventado).
4. Ruiz de Alarcón	Sociedad estamental, honor, limpieza de sangre, prejuicio y tolerancia.
5. Veterano de Flandes	Guerra de los Treinta Años, crisis del Palatinado, bancarrotas, arbitristas.
6. Lope de Vega	Teatro barroco, corral de comedias.
7. Angélica de Alquézar (ficticia)	Corte, validos, contexto de Olivares.
8. Joan, valenciano	Expulsión de los moriscos (1609-1614), fueros valencianos, Barroco valenciano.
9. Conde-duque de Olivares	Validos, Unión de Armas, reforma fiscal, arbitristas.
10. Doña Mencía	Sociedad estamental (hidalguía empobrecida), limpieza de sangre, marginados (conversos).
11. Íñigo Balboa (ficticio)	Control de comprensión lectora de la novela, integrado en la mecánica de fiabilidad del testimonio.
Galería del Alcázar	Arte barroco: Velázquez, Zurbarán, Murillo, Ribera.
Epílogo ("Muchos años después")	Revuelta de Cataluña, independencia de Portugal, Rocroi, caída de Olivares, Paz de Westfalia.

A.2. Competencias específicas de Geografía e Historia trabajadas

CE	Cómo se trabaja en el proyecto
CE1	Construir un relato cronológicamente ordenado sobre la crisis del siglo XVII y la rivalidad Góngora-Quevedo, con terminología adecuada (informes de interrogatorio, conclusión general).

CE	Cómo se trabaja en el proyecto
CE2	Comparar testimonios de distinta fiabilidad (Góngora, Angélica, Olivares, Íñigo), identificar prejuicios (la enemistad Quevedo-Alarcón) y formular conclusiones propias a partir de fuentes de calidad desigual, tal y como pide el criterio 2.1 de cuarto curso.
CE3	Explicar relaciones causales complejas: por qué la crisis económica convive con el esplendor cultural, por qué estalla la Guerra de los Treinta Años a partir de la crisis del Palatinado y desemboca en la revuelta de Cataluña y la pérdida de Portugal, y contextualizar decisiones de personas del pasado (Olivares, un inquisidor, los propios poetas) sin juzgarlas con criterios actuales.
CE9	Identificar y analizar obras de Velázquez, Zurbarán, Murillo y Ribera, relacionándolas con su estilo (Barroco) y su época.

Nota: la competencia CE4 (identidades individuales y colectivas) y la CE7-CE8 (compromiso cívico) se pueden trabajar de forma secundaria en el debate sobre la Inquisición y la expulsión de los moriscos, pero no son el eje del proyecto y no se incluyen en la rúbrica principal para no forzar la vinculación.

A.3. Saberes básicos (pack 3.º-4.º, nivel "cuarto curso")

Subbloque	Saber básico concreto
Bloque 2 · Métodos y técnicas de Historia (CE1, CE2)	"Identificación y contraste de fuentes de la Historia. Técnicas de análisis e interpretación historiográfica" — trabajado directamente en la mecánica de interrogatorios y en la ficha de fiabilidad del testimonio.
Bloque 2 · Historia Moderna (CE1, CE2, CE3, CE4, CE9)	"Renacimiento. Humanismo y crisis religiosa. Reforma y Contrarreforma. El fortalecimiento del poder monárquico en Europa." Es el saber más próximo a la crisis política del siglo XVII (validos, Inquisición, monarquía de los Austrias) que trabaja este proyecto; el decreto no desglosa un saber específico llamado "crisis del siglo XVII" o "Guerra de los Treinta Años" para este pack, así que se vincula aquí de forma razonada, no literal.
Bloque 3 · Arte de la Edad Moderna y Contemporánea (CE1, CE2, CE3, CE4, CE9)	"El arte barroco en Europa. Principales características y obras más representativas" — encaje directo y literal con la galería de Velázquez, Zurbarán, Murillo y Ribera.
Bloque 4 · Ejercicio de la ciudadanía (CE4, CE5, CE6, CE7, CE8)	"Aprovechamiento crítico de las técnicas de alfabetización informacional en geografía e historia" (uso de fuentes en la investigación) y "Detección y rechazo de las situaciones sociales inicuas e injustas [...] en la historia moderna" (para el debate final sobre la Inquisición y la expulsión de los moriscos).

Se ha excluido deliberadamente el subbloque de Geografía política y económica del pack: aunque el tema y el epílogo mencionan los fueros valencianos y la fiscalidad, el proyecto no desarrolla suficientemente ese contenido como para justificar una vinculación seria.

B. Criterios de evaluación aplicados (columna "cuarto curso")

Criterio	Redacción oficial (4.º curso / pack 3.º-4.º)
1.1	Construir un relato o una síntesis, cronológicamente ordenada, coherente y empleando la terminología adecuada, sobre hechos, procesos y personajes relevantes del pasado y su relación con el presente.
2.1	Contrastar la información seleccionada para comprender hechos históricos, geográficos y artísticos procedente de diferentes fuentes con la proveniente de organismos oficiales o emisores de reconocido prestigio.
2.2	Identificar y rechazar prejuicios y estereotipos identificando opiniones no fundamentadas en hechos y saberes y comparándolas con información obtenida a partir de fuentes fiables.

Criterio	Redacción oficial (4.º curso / pack 3.º-4.º)
3.1	Explicar las dinámicas de cambio y continuidad en los procesos históricos más relevantes de diferentes épocas identificando relaciones causales complejas y entre factores de distinto ámbito.
3.2	Contextualizar y valorar decisiones tomadas por personas del pasado y/o de contextos sociales, políticos y culturales distintos al propio, y debatir sobre los motivos de sus acciones.
9.1	Identificar las características de los elementos patrimoniales, relacionándolas con estilos artísticos, época histórica y entorno geográfico.

Correspondencia con la escala de calificación del juego:

- Recluta del Tercio → cubre mínimamente 1.1, 2.1 y 3.2.
- Espada de Alatriste → añade 3.1 y 9.1 con relaciones causales explícitas.
- Capitán de Tercios → añade 2.2 (distinción de fuentes fiables/no fiables) con argumentación defendida.

C. Solución del caso (uso exclusivo del profesorado)

Recordatorio: todo lo que sigue es ficción inventada para el juego. No corresponde a ningún hecho histórico documentado sobre Góngora ni sobre Quevedo.

Quién lo hizo y por qué: Góngora, harto de los sonetos que Quevedo ha escrito contra él (esto sí es un hecho real: se atacaron mutuamente en poemas satíricos), paga a un escribano para redactar unos versos blasfemos imitando torpemente el estilo directo de Quevedo y los hace llegar de forma anónima a un familiar del Santo Oficio, sugiriendo que son suyos.

La prueba clave: un análisis de estilo. Los versos denunciados usan metáforas encadenadas y cultismos (rasgos del culteranismo de Góngora), no la agudeza conceptista, directa y mordaz de Quevedo. El propio Quevedo y Ruiz de Alarcón dan al grupo esta pista de forma explícita; cualquier grupo atento debería poder argumentar la incoherencia de estilo sin necesidad de visitar a todos los personajes.

Dos pistas adicionales, pensadas para que 3.º ESO llegue a la conclusión sin ambigüedad:

- El desliz de Góngora: en su propio testimonio, Góngora cita expresiones exactas del soneto ("rey mendigo", "mudo y gordo") pese a afirmar que no lo ha leído. Es la pista más directa: cualquier grupo que compare su testimonio con el texto de la prueba material debería detectar la contradicción.
- El testimonio de Joan: recuerda a un cliente de acento cordobés marcado que encargó a un escribano copiar unos versos con letra ajena. Góngora es, precisamente, cordobés (dato que ya aparece en su propia ficha del directorio). Es una pista circunstancial que refuerza la anterior.

El papel de Alarcón: en la realidad, Quevedo ridiculizó públicamente a Ruiz de Alarcón por su aspecto físico (era jorobado), en versos crueles bien documentados; no fueron amigos. En este juego, Alarcón ayuda a investigar a pesar de ese rencor, no porque lo haya olvidado, sino porque reconoce que la falsificación es una injusticia y que el estilo de los versos no es de Quevedo. Es una decisión narrativa deliberada para plantear al alumnado una pregunta ética: ¿se puede defender la justicia hacia alguien que no nos cae bien? El propio dosier de Alarcón lo declara sin rodeos.

El papel de Olivares: es un "señuelo" (red herring), confirmado como inocente en su propio testimonio. Tiene motivos reales para querer silenciar a los poetas críticos con la corte (los arbitristas y la sátira contra el valido eran un problema real de la época), pero no está implicado en este caso concreto. Sirve para trabajar los validos, la Unión de Armas y la crítica social de la literatura del Barroco sin resolver el caso por esa vía.

Angélica de Alquézar: aporta un rumor de corte (que confirma que alguien pagó a un escribano) sin saber quién lo encargó; es la pieza que conecta el fraude con el ambiente cortesano, pero no delata directamente a Góngora. Ella misma advierte de que no hay que fiarse de su palabra a ciegas: es un personaje ambiguo también en la novela.

Íñigo Balboa y doña Mencía no aportan pistas sobre el caso: su función es curricular (comprensión lectora el primero; sociedad estamental y marginados la segunda), no investigativa. Conviene aclarar esto si algún grupo insiste en buscar ahí una pista que no existe.

Cómo usar el testimonio de Íñigo Balboa (control de lectura encubierto)

El dosier de Íñigo incluye un hueco para que el profesorado inserte, cada vez que se use, un pequeño resumen de un episodio ya leído de la novela con algún detalle cambiado o exagerado a propósito (una fecha, un nombre, quién dijo qué). El grupo debe detectar el error comparándolo con su propia lectura y anotarlo en la ficha de interrogatorio, en el apartado de fiabilidad del testimonio.

Esto sustituye a un "control de lectura" explícito: para el alumnado es una prueba más del caso (verificar un testimonio), no un examen aparte. El profesorado debe preparar el detalle alterado antes de cada sesión en la que use este personaje, ajustándolo al capítulo correspondiente de su edición.

D. Banco de preguntas de control de lectura

Estas preguntas son de uso exclusivo del profesorado. Sirven para dos cosas distintas: (1) alimentar el hueco del dosier de Íñigo Balboa (apartado C) con un detalle real que luego se altera a propósito, y (2) plantearlas de viva voz, sin más, al principio de la sesión correspondiente, como una comprobación rápida antes de empezar el interrogatorio del día. En ningún caso deben entregarse al alumnado como una lista escrita: perderían su función de sorpresa dentro de la mecánica de fiabilidad del testimonio.

Ajustad las referencias de capítulo o de página a vuestra edición concreta de El Capitán Alatriste: aquí se describen los hechos, no la numeración exacta de capítulos.

D.1. Preguntas ligadas al arranque de la novela (sesiones 1-3)

- ¿Quién contrata a Alatriste para emboscar a los dos caballeros embozados, y por qué motivo se le encarga ese trabajo?
- ¿Qué descubre Alatriste sobre la identidad real de esos dos hombres, y cómo cambia eso su actitud hacia el encargo?
- ¿Quién es el otro espadachín contratado para la misma misión, y qué relación tiene con Alatriste a partir de ese momento?
- ¿Cómo llega Íñigo Balboa a vivir con Alatriste? ¿Qué le pasó a su padre?
- ¿Por qué medio se relaciona Alatriste con Quevedo antes de que empiece el caso de los versos?

D.2. Preguntas ligadas al desarrollo (sesiones 4-8)

- ¿Qué opina Alatriste sobre el honor? Buscad una escena en la que lo demuestre con hechos, no solo con palabras.
- ¿Cómo describe la novela el Madrid de los corrales, las tabernas y las calles? ¿Coincide con la imagen de la sociedad estamental que habéis estudiado?
- ¿Se menciona en la novela la guerra de Flandes o la situación militar de España? ¿Con qué tono se habla de ella?

- ¿Aparece en la novela alguna alusión a la Inquisición o al peligro de ser denunciado? ¿En qué contexto?

D.3. Preguntas ligadas al tramo final (sesiones 9-11)

- ¿En qué momento y circunstancias aparece por primera vez Angélica de Alquézar? ¿Qué impresión causa en Íñigo?
- ¿Cómo se resuelve el asunto de los dos caballeros embozados al final de la novela? ¿Qué consecuencias tiene para Alatriste?
- ¿Quién narra la historia y desde qué distancia en el tiempo la cuenta? ¿Por qué creéis que Pérez-Reverte elige ese punto de vista y no uno en tiempo presente?
- Buscad un pasaje en el que un personaje mencione o cite un verso, un poeta o una obra del Siglo de Oro. ¿Qué función cumple esa referencia en la escena?

D.4. Preguntas de repaso general (para cualquier sesión)

- Describe a Diego Alatriste en tres rasgos, con un ejemplo de la novela para cada uno.
- ¿Qué papel cumple Íñigo como narrador: es un testigo neutral o un narrador que admira demasiado a su protagonista?
- Cita un objeto o un detalle material (una espada, una capa, una moneda) que la novela describa con precisión y que os ayude a imaginar la vida cotidiana del siglo XVII.

E. Calendario (sesiones de 55 minutos)

Sesión	Título	Contenido
1	El encargo	Presentación del caso y de la mecánica. Reparto de roles y calendario de lectura de la novela.
2	Interrogatorio: Góngora y Quevedo	Visitas 1 y 2. Conceptismo y culteranismo; El Buscón; rivalidad literaria.
3	Interrogatorio: el familiar del Santo Oficio	Visita 3. Proceso inquisitorial y auto de fe.
4	Interrogatorio: Ruiz de Alarcón y doña Mencía	Visitas 4 y 10. Sociedad estamental, honor, limpieza de sangre, prejuicio.
5	Interrogatorio: el veterano de Flandes	Visita 5. Guerra de los Treinta Años, crisis del Palatinado, bancarrotas, arbitristas.
6	Interrogatorio: Lope de Vega	Visita 6. Teatro barroco, corral de comedias, Fuenteovejuna.
7	Interrogatorio: Angélica de Alquézar y el conde-duque de Olivares	Visitas 7 y 9. Corte, validos, Unión de Armas.
8	Interrogatorio: Joan el valenciano	Visita 8. Expulsión de los moriscos, fueros valencianos, Barroco valenciano.
9	Interrogatorio: Íñigo Balboa	Visita 11: control de lectura encubierto (ver apartado C). La sala del Alcázar: galería de Velázquez, Zurbarán, Murillo y Ribera.

Sesión	Título	Contenido
10	Redacción de la conclusión general	Trabajo en grupo: informe final que exonera (o no) a Quevedo.
11	Muchos años después / El juicio final	Lectura del epílogo (Cataluña, Portugal, Rocroi, Westfalia). Presentación de los alegatos y deliberación.
12	Cierre y evaluación	Devolución de la escala de calificación, distintivo de eficacia y debate final.

F. Notas didácticas

F.1. Sobre el rigor histórico y literario

- La rivalidad Góngora-Quevedo, expresada en sonetos satíricos mutuos, es un hecho documentado; la falsificación de versos que da origen al caso es enteramente inventada.
- Ruiz de Alarcón y Quevedo no eran amigos en la realidad: Quevedo se burló de su físico. Este proyecto convierte esa enemistad real en un dilema ético dentro de la ficción (ayudar a quien no nos cae bien), no la oculta ni la suaviza.
- La crisis del Palatinado (caída de Federico V, elector palatino, tras la batalla de la Montaña Blanca en 1620) es el detonante real de la Guerra de los Treinta Años y encaja con el marco temporal de la novela (1623), donde el episodio del Príncipe de Gales está ligado a esas mismas negociaciones dinásticas.
- El epílogo (Cataluña 1640, Portugal 1640-1668, Rocroi 1643, caída de Olivares 1643, Paz de Westfalia 1648) se resuelve como un flash-forward narrado por un Íñigo anciano, el mismo recurso que usa la propia novela (un narrador que cuenta desde la vejez), para evitar el anacronismo de situar esos hechos en 1623-24.
- Angélica de Alquézar e Íñigo Balboa son personajes de ficción de la propia saga de Pérez-Reverte; se usan aquí como puente narrativo, no como fuente histórica, y así se indica al alumnado.
- La galería de Velázquez mezcla deliberadamente obras de distintos momentos de su carrera (Las Meninas es de 1656, muy posterior a 1623-24); se ha marcado explícitamente como licencia narrativa tanto en la parte del alumnado como aquí.
- El nombre del familiar del Santo Oficio (fray Anselmo de Robles) es inventado; el proceso inquisitorial y el auto de fe que describe son contenido real del tema.

F.2. Sobre la mecánica de juego

Se ha evitado un sistema de puntos por defecto. El motor del juego es el avance narrativo (pistas, testimonios, la conclusión final), no la acumulación de puntuación. El único elemento de puntuación ("Ojo de lince de Madrid") es un reconocimiento simbólico de eficacia investigadora, explícitamente desligado de la calificación, que se basa siempre en la escala de tres tramos del apartado B.

Es imprescindible avisar al alumnado, antes de empezar, de que un resultado correcto sin razonamiento escrito no se considera superado en ningún tramo, incluido el mínimo. Conviene modelar en la sesión 1 un ejemplo de ficha bien y mal razonada.

El testimonio de Íñigo Balboa funciona como control de lectura encubierto (ver apartado C): para el alumnado es una prueba de fiabilidad más, no un examen. Esto responde a la petición de integrar la comprensión lectora en la narrativa en lugar de plantearla como una actividad aparte.

VALENCIANO: LENGUA Y LITERATURA

LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA

1. Presentación

Las materias de Valenciano: Lengua y Literatura y de Lengua Castellana y Literatura, tienen un papel fundamental en la consecución de las finalidades de la etapa de Educación Secundaria. Entre los objetivos finales de la etapa se encuentran la capacidad de comprender y de expresar con corrección, oralmente y por escrito, tanto en valenciano como en castellano, textos y mensajes complejos, y también iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura.

Por otro lado, los principios pedagógicos del perfil de salida de esta etapa también involucran directamente las materias de Valenciano: Lengua y Literatura y de Lengua Castellana y Literatura en cuanto a la correcta expresión oral y escrita, la comprensión lectora, el hábito lector, la comunicación audiovisual y la creatividad. Además, al final de esta etapa, todo el alumnado tiene que haber adquirido los elementos básicos de la cultura, en el caso de nuestras materias, los aspectos humanísticos y artísticos.

Finalmente, el valenciano y el castellano, como lenguas vehiculares de la enseñanza son, también, la herramienta fundamental que tiene que garantizar el acceso del alumnado al conocimiento en las diferentes materias. El dominio eficaz de las dos lenguas, resulta imprescindible, por lo tanto, para devenir un aprendiz autónomo a lo largo de la vida.

Por otro lado, las materias de Valenciano: Lengua y Literatura y de Lengua Castellana y Literatura contribuyen de manera directa, junto con el resto, en el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística, además de participar con el resto de lenguas curriculares en la adquisición de la competencia plurilingüe.

El enfoque plurilingüe del currículum tiene que ayudar también a integrar de manera creativa y eficaz los procesos de aprendizaje de las diferentes lenguas de la escuela. En cuanto a la Educación Secundaria, el valenciano, el castellano, la lengua extranjera y la segunda lengua extranjera, si fuera el caso.

En este sentido, se ha procurado que el diseño de las propuestas curriculares de las materias de Valenciano: Lengua y Literatura y de Lengua Castellana y Literatura, de la lengua extranjera y de la segunda lengua extranjera sea en parte complementario y en parte compartido. Efectivamente, las coincidencias entre las competencias específicas de estas áreas están pensadas para poder trabajar de una manera integrada la competencia en comunicación lingüística y la competencia plurilingüe. Por otro lado, la competencia específica de mediación tiene que servir para favorecer el diseño de situaciones de aprendizaje que integren las diferentes lenguas del currículum y también, cuando sea posible, las lenguas presentes en el instituto.

Para llevar a cabo este objetivo de integración de las lenguas del currículum, la realización de proyectos significativos para el alumnado que promuevan la resolución colaborativa de problemas puede ser un instrumento inmejorable para integrar las competencias específicas de las áreas lingüísticas y también de las no lingüísticas. En esta etapa, especialmente a partir de tercero de ESO y, sobre todo en cuarto, se incorpora el ámbito profesional como ámbito de uso de las lenguas. Hay que diseñar situaciones de aprendizaje y proyectos que incorporen este ámbito entre las prácticas discursivas planificadas en el aula y fuera del aula.

Las materias de Valenciano: Lengua y Literatura y de Lengua Castellana y Literatura tienen que promover también en esta etapa la reflexión lingüística y el análisis contrastivo

asociados a los usos discursivos. La reflexión se tiene que extender también a la diversidad lingüística y cultural presente en la misma aula, en el instituto, al entorno familiar y social próximo, en la Comunidad Valenciana, en España, en Europa y en el mundo, en una progresión que haga ampliar la mirada del alumnado y lo prepare para vivir y convivir en sociedades diversas. El trabajo en los institutos de la diversidad lingüística tiene que ir acompañado de una visión de esta diversidad como una riqueza y como un hecho global. Esta reflexión se tiene que extender también a la relación entre las lenguas y el poder, y los procesos de minorización y de sustitución lingüística. La reflexión tiene que ir acompañada de un trabajo sobre las actitudes y los estereotipos lingüísticos que favorezca la superación de estas situaciones de desigualdad lingüística.

Las materias de Valenciano: Lengua y Literatura y de Lengua Castellana y Literatura tiene que contribuir también al desarrollo de la capacidad de diálogo y de mediación en los conflictos usando el lenguaje. En este sentido, las competencias específicas de interacción y de mediación son la base para el diseño de situaciones de aprendizaje basadas en intercambios comunicativos que preparen para una ciudadanía empática, pacífica, dialogante, que usa el lenguaje para estrechar vínculos, mejorar la convivencia y realizar proyectos cooperativos.

El fomento de la creatividad en las materias lingüísticas pasa por la creación verbal a través del juego y de los textos literarios, tanto orales como escritos. La literatura en la escuela sirve para desarrollar el sentido artístico y la creatividad en el alumnado a través del juego, los juegos verbales, la creación literaria, la composición de textos literarios de diferentes formatos y géneros (poesía, cuento, canción, guion, cómic), y también de la creación audiovisual y del teatro que combinan diferentes lenguajes y que abren la puerta al trabajo interdisciplinar y a la organización de proyectos artísticos que pueden involucrar los ámbitos formales, informales y no formales.

Por otro lado, el trabajo con los textos literarios, tanto orales como escritos, tiene que contribuir a reforzar la capacidad de comprensión de textos literarios escritos y multimodales, y a continuar desarrollando el gusto por lectura y el hábito lector que ya se habían empezado a trabajar en la etapa de Educación Primaria. El papel de las bibliotecas de aula y de centro y el trabajo coordinado con las bibliotecas municipales, como también el trabajo con las familias, resultan fundamentales para alcanzar este objetivo. El plan de fomento de la lectura y el proyecto educativo de centro tienen que servir de base para planificar las acciones pedagógicas necesarias para lograr estos objetivos de una manera coordinada entre todas las materias, especialmente el tiempo que se dedicará a la lectura en cada centro.

La literatura, en esta etapa, conecta con la cultura popular y permite integrar en el aula también las culturas populares del alumnado recién llegado y las culturas contemporáneas. Por otro lado, el trabajo de los textos literarios en la Educación Secundaria tiene que centrarse en una profundización de la lectura interpretativa de los textos, del estudio de los contextos de creación, y de la iniciación en la lectura de obras del canon del patrimonio literario.

El uso de las TIC aplicadas al aprendizaje de las lenguas resulta fundamental, y tiene que continuar completándose progresivamente a lo largo de esta etapa: consultas contrastadas y verificadas en Internet, uso avanzado de procesadores de textos, de correctores y de traductores, herramientas de grabación y montaje audiovisual, diccionarios electrónicos, consulta de ficheros y de fuentes bibliográficas.

Por otro lado, desde las materias de Valenciano: Lengua y Literatura y de Lengua Castellana y Literatura se tiene que contribuir a la enseñanza de un uso ético del lenguaje en el ámbito de la comunicación digital, como también ayudar a la construcción de una conciencia crítica de los mensajes a través del trabajo de la lectura crítica, el debate y la creatividad.

Por otro lado, en las materias lingüísticas se tiene que velar también por la enseñanza inclusiva de todo el alumnado, con una atención especial hacia las dificultades de aprendizaje de lenguas. El acompañamiento docente en todo el proceso de aprendizaje y la participación del grupo de clase en la facilitación del éxito escolar de todos sus miembros, son claves para lograr este objetivo.

Finalmente, las áreas lingüísticas configuran un contexto óptimo para enseñar el uso del lenguaje para la gestión de las emociones y en las interacciones durante el trabajo en grupo; para la participación en la sociedad; y el respecto a la diversidad afectiva y sexual y la igualdad de género.

El currículum de Valenciano: Lengua y Literatura y de Lengua Castellana y Literatura se fundamenta en el trabajo de nueve competencias específicas. Estas competencias conectan con el perfil de salida del alumnado al final de la etapa de enseñanza básica (que viene determinado a su vez por los retos del siglo XXI y por las competencias clave), y se conectan entre ellas y con los saberes y los criterios de evaluación de una forma dinámica, a través de la actuación del alumno en diferentes contextos de la realidad.

Las competencias específicas de la materia son: multilingüismo e interculturalidad; comprensión oral y multimodal; comprensión escrita y multimodal; expresión oral; expresión escrita y multimodal; interacción oral, escrita y multimodal; mediación oral, escrita y multimodal; lectura autónoma; y competencia literaria. De cada una de estas competencias específicas se realiza una descripción que indica las características de las actuaciones y de las situaciones en que se despliega, y en la que se apuntan algunos de los contenidos que lleva asociados. Además, en la descripción se indican de manera sintética los principales hitos en el proceso de adquisición de la competencia a lo largo de la etapa: final de segundo y de cuarto curso, en el caso de Secundaria.

En el siguiente apartado se establecen las conexiones de las nueve competencias específicas con: 1) el resto de las competencias específicas de la materia; 2) las competencias específicas del resto de las materias de la etapa; 3) las competencias clave.

A continuación se muestran los saberes básicos, es decir, el conjunto de conocimientos, destrezas, actitudes y valores de la materia que es necesario que el alumno movilice para poder adquirir las diferentes competencias específicas. Los saberes básicos están organizados en tres bloques: Lengua y uso; Estrategias comunicativas; y Educación literaria. En el apartado de los saberes básicos se indican también los ciclos de la etapa en los cuales se propone trabajarlos.

A continuación se explican las características que podrían presentar las situaciones de aprendizaje. Este apartado se plantea como una ayuda para que el profesorado diseñe aquellas actividades didácticas complejas que harían posible que el alumnado pusiera en práctica los componentes de las competencias específicas y de las competencias clave, al mismo tiempo que moviliza los saberes básicos necesarios para su adquisición

Al final se exponen los criterios de evaluación de cada competencia específica. Estos criterios son los referentes que indican los niveles mínimos de aplicación de la competencia en las diferentes situaciones de aprendizaje que se haya previsto en cada momento del proceso de enseñanza y aprendizaje. Los criterios de evaluación son la base para el diseño de situaciones de aprendizaje, junto con los saberes básicos, y tienen que servir también para el diseño de las situaciones, los procedimientos y los instrumentos de evaluación necesarios para evaluar la adquisición de cada competencia específica. Estos criterios indican un nivel mínimo para segundo y cuarto curso de la Educación Secundaria.

2. Competencias específicas

2.1. Competencia específica 1. Multilingüismo e interculturalidad

Describir y apreciar la diversidad lingüística y cultural de la Comunidad Valenciana, de España y del mundo, a través del reconocimiento de las lenguas del alumnado y de la realidad multilingüe e intercultural del entorno, analizando las características, el origen y el desarrollo sociohistórico de las dos lenguas oficiales y de las principales variedades lingüísticas, y combatiendo los prejuicios lingüísticos.

2.1.1. Descripción de la competencia

La diversidad lingüística y cultural es una realidad presente tanto en la sociedad, como en las aulas valencianas. Por este motivo, las áreas lingüísticas tienen el reto de abordar esta diversidad con el objetivo de promover en el alumnado el conocimiento de las diferentes lenguas y variedades lingüísticas, y de la cultura asociada a ellas. Al mismo tiempo las clases de lengua tienen que servir para educar el alumnado en la aceptación de esta diversidad como un enriquecimiento personal rehuyendo prejuicios lingüísticos o xenófobos.

La diversidad lingüística constituye también una característica fundamental del Estado español, donde se hablan diferentes lenguas con sus respectivas variedades lingüísticas. En este sentido, el desarrollo de esta competencia tiene que hacer posible que el alumnado demuestre interés y respeto por las lenguas oficiales del Estado, poniendo especial atención en el valenciano y en su proceso de normalización. El conocimiento y el aprecio por la lengua propia de un territorio tiene que ser vista como una de las bases para el desarrollo de una buena competencia multilingüe e intercultural.

La escuela tiene que reflejar la realidad social, pero también tiene que introducir las correcciones pertinentes para conciliar el interés general en los contextos en los cuales hay una lengua predominante y otra minorizada, de forma que se garantice la protección de los derechos lingüísticos y la igualdad de las lenguas oficiales. La recuperación de su uso y la corrección de desequilibrios sociales y territoriales serán fundamentales para vertebrar la sociedad valenciana, así como para profundizar en las diversas variedades lingüísticas y promover el respecto a la identidad plural, la cooperación entre territorios, y el reconocimiento del valenciano como lengua propia.

Para la correcta adquisición de esta competencia, el alumnado tiene que tener muy presente que las dos lenguas oficiales de nuestro territorio cuentan con una diversidad lingüística enriquecedora, y que cada variedad geográfica presenta unas características propias que la caracterizan. Es por eso que el conocimiento y el respeto hacia las diferentes variedades de la lengua, serán fundamentales para que el alumnado pueda lograr esta competencia.

Por otro lado, vivimos en un contexto social rico en lenguas y culturas que hace que en las aulas convivan personas que utilizan lenguas diferentes de las lenguas curriculares. Por este motivo los centros educativos tienen que hacer visible esta diversidad que nos rodea, una diversidad que posibilita la acogida y la actitud positiva hacia todas las lenguas, evita los prejuicios lingüísticos, y que permite profundizar en el conocimiento del funcionamiento de las lenguas, al mismo tiempo que acercará al alumnado a la realidad lingüística de la Comunidad Valenciana, de España y del mundo. Detectar los prejuicios y estereotipos lingüísticos, así como el uso del lenguaje no discriminatorio, favorecerá la convivencia democrática y la construcción de una sociedad más equitativa y responsable.

Para el logro de esta competencia, hay que conocer cuál es el dominio real de las dos lenguas oficiales por parte del alumnado, como también el abanico de lenguas familiares no curriculares presentes en el aula, puesto que, solamente partiendo del perfil lingüístico individual se puede garantizar el dominio equilibrado de las lenguas oficiales y se podrá aprovechar la diversidad lingüística y cultural como un enriquecimiento para el centro.

Favorecer el contacto con otras lenguas y culturas no curriculares, pero propias de una parte del alumnado, contribuirá a hacer que reflexione y tome conciencia del funcionamiento de las lenguas a partir de la observación y la comparación entre ellas, incluyendo una aproximación a otras formas de comunicación, como por ejemplo la lengua de signos. Poner en valor las lenguas familiares ayudará a generar, por lo tanto, actitudes positivas hacia el aprendizaje de lenguas.

En este sentido, el trabajo integrado de las lenguas (TIL) será de gran importancia, puesto que además de promover un aprendizaje de lenguas más coherente y significativo, estimula la reflexión sobre el uso del lenguaje para iniciarse en el desarrollo de la conciencia lingüística.

Aspectos como la diversidad lingüística (individual y social), el análisis de las lenguas en contacto y la gestión del multilingüismo serán esenciales para el trabajo de la competencia multilingüe e intercultural.

Finalmente, al final del segundo curso, el alumnado tendría que ser capaz de reconocer los rasgos característicos de al menos una lengua diferente a las familiares y a las oficiales. Tendría que saber distinguir características de la diversidad geográfica de las lenguas, como también otros rasgos relacionados con los sociolectos o con los registros con los cuales el hablante se adecua a distintas situaciones comunicativas. También tendría que ser capaz de realizar transferencias entre diferentes lenguas y comunicarse en contextos cotidianos con una actitud de respeto hacia la diversidad lingüística y cultural de su entorno para mejorar la convivencia.

Al final del cuarto curso, el alumnado tendría que reconocer y usar algunas estructuras comunicativas de una o más lenguas diferentes a las familiares y a las oficiales. Tendría que conocer el origen y el desarrollo histórico y sociolingüístico de las lenguas del Estado, y tendría que familiarizarse con estas y otras lenguas presentes en su entorno. Tendría que poder realizar transferencias y contrastes entre diferentes lenguas como estrategia comunicativa y también conocer, valorar y respetar la diversidad lingüística y cultural, empezando por las lenguas y las culturas del territorio, tanto para mejorar su formación personal, como para contribuir a la cohesión social.

2.2. Competencia específica 2. Comprensión oral y multimodal

Comprender, interpretar y valorar, de manera autónoma, textos orales y multimodales propios de los ámbitos personal, social, educativo y profesional, a través de la escucha activa, aplicando estrategias de comprensión oral, reflexionando sobre el contenido y la forma, y evaluando su calidad y fiabilidad.

2.2.1. Descripción de la competencia

Esta competencia específica engloba los procesos de comprensión oral que contribuyen al desarrollo de la competencia en comunicación lingüística del alumnado con el objetivo de aportarle conocimientos y estrategias para enfrentarse satisfactoriamente a cualquier situación comunicativa de la vida personal, social y académica propia de su edad. Estos conocimientos y estrategias le tienen que servir también como preparación para los ámbitos profesionales y para la continuación en estudios superiores. Es decir, la comprensión supone ser capaz de escuchar y comprender informaciones orales en situaciones comunicativas de diferentes ámbitos y con registros de formalidad diversa, teniendo en cuenta los elementos prosódicos y no verbales, así como ser capaz de utilizar estrategias de comprensión oral para obtener e integrar la información y valorarla; y para responder a necesidades comunicativas significativas.

En síntesis, la comprensión oral implica el conocimiento del léxico y de una serie de

estructuras lingüísticas. Ahora bien, en el desarrollo de esta competencia específica se pueden distinguir tres tipos de comprensión: la literal, la inferencial y la crítica. Estos niveles de comprensión se corresponden a diferentes actuaciones por parte del individuo. En la comprensión literal se puede extraer la información directamente del texto; en la inferencial se puede deducir; y en la crítica se tiene que tomar un punto de vista más personal y crítico.

Por otro lado, el alumnado tiene que ser capaz de comprender diferentes tipos de discursos: el discurso producido por una sola persona (monólogo) y el discurso en el cual participan dos o más interlocutores (diálogo o conversación); así como tener en cuenta que las tecnologías de la información y la comunicación han ampliado las posibilidades de la comunicación síncrona y asíncrona.

La comprensión de un texto oral requiere por parte del oyente un grado de atención y de concentración elevados. Por eso, hay que desarrollar estrategias de selección y de retención en relación al objetivo de la escucha. La comprensión de textos multimodales necesita de una específica alfabetización audiovisual y mediática para hacer frente a los riesgos de manipulación y desinformación.

De este modo, a medida que el alumnado desarrolla las estrategias de comprensión oral a diferentes niveles, será capaz de identificar el sentido general y la información más relevante, de anticipar el contenido, de distinguir entre hechos y opiniones, y de diferenciar diferentes tipologías textuales, registros y contextos, así como de identificar la intención del emisor, de analizar procedimientos retóricos y de detectar falacias argumentativas. La comprensión oral se realiza valorando aspectos formales y de contenido para construir conocimiento y dar respuesta a las diferentes situaciones comunicativas; es decir, que el alumnado analice el uso de los elementos comunicativos no verbales y aplique los conocimientos léxicos, gramaticales y textuales para interpretar mensajes orales.

Las reflexiones sobre el lenguaje tienen que partir del conocimiento previo que el alumnado tiene como usuario de una lengua y tienen que producirse siempre de manera significativa, en contextos de producción y de comprensión de textos. Por lo tanto, a través de las actividades que promuevan la mejora de la comprensión oral, se pueden planificar actividades de reflexión, utilizando la terminología elemental adecuada para iniciarse en el desarrollo de la conciencia lingüística y mejorar las destrezas de producción y de comprensión.

Hay que tener en cuenta que para desarrollar esta competencia el alumnado al finalizar el 1.º ciclo de secundaria tendría que ser capaz de identificar la información literal, realizar inferencias e interpretar el objetivo principal de los textos orales. Al final del 2.º ciclo de secundaria el alumnado también tendría que interpretar información explícita e implícita, y valorar de manera crítica y argumentada los contenidos y el propósito de los textos orales.

2.3. Competencia específica 3. Comprensió escrita i multimodal

Comprender, interpretar y valorar, de manera autónoma, textos escritos y multimodales propios de los ámbitos personal, social, educativo y profesional, a través de la lectura de textos, aplicando estrategias de comprensión escrita, reflexionando sobre el contenido y la forma, y evaluando su calidad y fiabilidad.

2.3.1. Descripción de la competencia 3

Esta competencia específica engloba los procesos de comprensión escrita para desarrollar la competencia comunicativa del alumnado con el objetivo de aportarle conocimientos y estrategias para enfrentarse satisfactoriamente a cualquier situación comunicativa de la vida personal, social y académica propia de su edad. La adquisición de esta competencia también tendría que servir, en esta etapa, como una preparación para la interacción en ámbitos profesionales de la vida adulta y en contextos académicos. La

comprensión supone recibir y procesar la información expresada a través de textos escritos y multimodales en situaciones comunicativas de diferentes ámbitos y con registros de formalidad diversa, así como ser capaz de utilizar estrategias de comprensión escrita para obtener e integrar la información y valorarla; y para responder a necesidades comunicativas significativas.

En síntesis, la comprensión escrita implica el conocimiento del código escrito y de una serie de estructuras lingüísticas. Pero, en el desarrollo de esta competencia específica se pueden distinguir tres tipos de comprensión: la literal, la inferencial y la crítica. Estos niveles de comprensión se corresponden a diferentes actuaciones por parte del individuo. En la comprensión literal se puede extraer la información directamente del texto; en la inferencial se puede deducir; y en la crítica se tiene que tomar un punto de vista más personal y crítico.

Hay que tener en cuenta que la comprensión de un texto escrito requiere por parte del lector ser capaz de leer con buena fluidez y aplicar las estrategias de comprensión lectora necesarias. En todos estos aspectos intervienen varios procesos: localizar y obtener información del texto, saber integrarla e interpretarla, y reflexionar y valorar esta información de manera crítica. De este modo, a medida que el alumnado desarrolla las estrategias de comprensión escrita a diferentes niveles, será capaz de diferenciar diferentes tipologías textuales, registros y contextos.

Para conseguir que los alumnos y las alumnas se conviertan en lectores y lectoras competentes y sean capaces de adecuar la manera de leer utilizando estrategias lectoras en función del tipo de texto, de los diferentes formatos y apoyos, y del propósito de la lectura, hace falta que el alumnado realice todos los procesos que intervienen en las actividades de lectura: localizar y obtener información del texto, saber integrarla e interpretarla, y reflexionar y valorar. De este modo, a medida que el alumnado desarrolla las estrategias de comprensión escrita a diferentes niveles, será capaz de reconocer el sentido global, las ideas principales en función del objetivo de lectura, captar la información explícita y realizar las inferencias necesarias, formular hipótesis, y realizar reflexiones sobre aspectos formales y de contenido, para adquirir y construir conocimiento y dar respuesta a necesidades e intereses comunicativos diversos.

En el desarrollo de esta competencia de comprensión escrita, también es necesario que el alumno aplique las estrategias relacionadas con la alfabetización informacional. Es decir, es necesario que el alumno busque, seleccione y contraste la información procedente de dos o más fuentes, de forma planificada y de manera guiada. De este modo, se irá avanzando en la evaluación de la fiabilidad de las informaciones. La comprensión de textos multimodales necesita de una específica alfabetización audiovisual y mediática para hacer frente a los riesgos de manipulación y desinformación.

Las reflexiones sobre el lenguaje tienen que partir del conocimiento previo que el alumnado tiene como usuario de una lengua y tienen que producirse siempre de manera significativa, en contextos de producción y comprensión de textos. Por lo tanto, a través de las actividades que promuevan la mejora de la comprensión escrita, se pueden planificar actividades de reflexión en que el alumnado utiliza la terminología elemental adecuada, se inicia en el desarrollo de la conciencia lingüística y mejora sus destrezas de producción y de comprensión.

Hay que tener en cuenta que para desarrollar esta competencia el alumnado al finalizar el 1.º ciclo de secundaria tendría que ser capaz (de manera autónoma), de identificar la información literal, realizar inferencias e interpretar información explícita e implícita, identificar el objetivo principal de los textos escritos, así como el tipo de texto y sus características. Al final del 2.º ciclo de secundaria el alumnado también tendría que interpretar y valorar de manera crítica y argumentada los contenidos y el propósito de los textos escritos poniendo en funcionamiento conocimientos externos al texto y previos a la lectura.

2.4. Competencia específica 4. Expresión oral

Producir mensajes orales con coherencia, cohesión y adecuación, fluidez y corrección, a través de diferentes soportes y situaciones de comunicación del ámbito familiar, social, educativo o profesional.

2.4.1. Descripción de la competencia 4

La expresión oral constituye un instrumento de primer orden en el proceso comunicativo, y su desarrollo implica la producción de mensajes orales estructurados (coherencia), articulados (cohesión) y adaptados a la finalidad y al registro requerido para cada situación comunicativa (adecuación).

El aprendizaje de esta competencia se centra tanto en la construcción del discurso, como en el contenido lingüístico, el control de la norma y la pronunciación, así como en los aspectos prosódicos que facilitan la comprensión del mensaje. Al mismo tiempo, requiere de estrategias que garanticen el manejo de un léxico correcto, preciso y variado y del dominio morfosintáctico, así como de las destrezas que favorecen la comprensión del discurso. Debido al carácter inmediato y efímero que caracteriza la lengua oral, aspectos como, la fluidez, la pronunciación, la entonación, los prosódicos y los recursos no verbales resultan indispensables para reforzar la intención comunicativa.

La correcta adquisición de la expresión oral, además de tener en cuenta aspectos léxicos, semánticos, fonológicos, morfosintácticos y no verbales, debe favorecer un uso del lenguaje no discriminatorio, desterrando los abusos de poder a través de la palabra, fomentando así la construcción de una sociedad más equitativa, democrática y responsable a través de las prácticas comunicativas. Además, su desarrollo exige unos conocimientos pragmáticos y socioculturales que sólo pueden aprenderse desde situaciones reales de diferentes ámbitos, que irán aumentando el grado de complejidad y formalidad a través de estrategias de planificación y el uso de diferentes soportes.

Para ello será fundamental la selección y contraste de información procedente de diferentes fuentes de manera progresivamente autónoma, evaluando su fiabilidad y pertinencia y evitando los riesgos de manipulación y desinformación, para comunicarla eficazmente, adoptando un punto de vista crítico, personal, y respetuoso con la propiedad intelectual.

Los diferentes tipos de textos (narrativos, descriptivos, argumentativos, expositivos, instructivos) constituyen el marco perfecto para el desarrollo de esta competencia. El texto es la unidad básica de trabajo en el aula, por lo que las producciones orales no pueden desligarse de los géneros textuales (cuento, fábula, noticia), que corresponden a las situaciones concretas de comunicación. Dotados de una estructura y de unos contenidos lingüísticos, ofrecen un aprendizaje más significativo y se integran fácilmente en el trabajo por proyectos y ámbitos. Esta contextualización de los usos reales contribuirá a la reflexión, progresivamente autónoma, sobre las elecciones lingüísticas y discursivas, y ayudará al aprendiz a desarrollar la conciencia lingüística, a aumentar el repertorio comunicativo y a mejorar las destrezas de producción oral.

La evaluación a corto y largo plazo, la autoevaluación y el análisis de las propias producciones, resultan herramientas fundamentales en la mejora del aprendizaje y para propiciar la reflexión lingüística.

A pesar del carácter inmediato y espontáneo de la lengua oral, la correcta adquisición de esta destreza es compleja y requiere de un proceso de aprendizaje sistemático y continuado. La gestión de las emociones y el autocontrol serán fundamentales para consolidar esta competencia.

Al término del primer ciclo de la etapa, se espera que el alumnado sepa utilizar el lenguaje oral para expresar, describir, resumir, justificar, opinar, defender, argumentar, con

fluidez y espontaneidad, ideas, sentimientos, emociones, hechos, opiniones y conceptos, teniendo en cuenta la situación comunicativa y aportando su propio punto de vista.

Al final de la etapa el alumnado debería ser capaz de realizar discursos orales extensos y con un alto grado de formalidad. Éstos deberán ser adecuados, coherentes y cohesionados, producirse con fluidez y corrección, y adaptarse a la finalidad que se persigue, a la situación comunicativa y al destinatario. Para hacerlo el alumnado debería utilizar los recursos que estén a su alcance para buscar y seleccionar la información a través de fuentes fiables, contrastando los datos y aplicando el pensamiento crítico en sus producciones.

2.5. Competencia específica 5. Expresión escrita y multimodal

Producir textos escritos y multimodales coherentes, cohesionados, adecuados y correctos empleando estrategias de planificación, textualización, revisión y edición.

2.5.1. Descripción de la competencia 5

Ser competente en expresión escrita conlleva saber utilizar el registro adecuado a la situación comunicativa (adecuación), organizar las ideas con claridad (coherencia), enlazar los enunciados en secuencias textuales cohesionadas (cohesión) y respetar las normas gramaticales y ortográficas (corrección). Todo ello mientras se incrementa de manera paulatina tanto la destreza de utilizar las palabras y estructuras precisas en los textos escritos como la conciencia sobre la calidad, presentación, ética y creatividad de la propia expresión. En este punto, cobra especial relevancia asegurar que el alumnado emplee un lenguaje no discriminatorio siendo a su vez capaz de detectar y desterrar cualquier abuso de poder a través de la palabra.

Asimismo, adquirir esta competencia específica implica considerar la escritura como un proceso recursivo (individual o colaborativo) en el que siempre son necesarias estrategias de planificación, textualización, revisión y edición y en el que se ponen en juego múltiples conocimientos lingüísticos. Se trata, pues, de una escritura consciente y reflexiva, en la que el uso es cardinal para el aprendizaje.

En este proceso escritor se encuadrará, por consiguiente, el estudio sistemático de la lengua, siempre sustentado en la reflexión metalingüística e introduciendo progresivamente la terminología específica. Se estimulará que el alumnado reflexione individual o colaborativamente, sobre la lengua a partir de sus propias producciones, siendo consciente de cómo los cambios en los enunciados pueden mejorar sus textos, apreciando la utilidad del conocimiento lingüístico, discursivo y textual explícito. Ese recorrido desde la observación hasta la generalización y sistematización necesitará acompañamiento del docente siendo, además, el diálogo entre iguales una herramienta clave para este aprendizaje.

A través de una variedad de situaciones de escritura de creciente dificultad, los y las estudiantes irán familiarizándose con un amplio abanico de géneros discursivos construyendo una competencia que les permita producir textos de acuerdo a las convenciones socioculturales, estructurales y lingüísticas. De esta forma, nuestro alumnado podrá desenvolverse en cualquier situación comunicativa de su vida personal, social, académica y profesional.

En este sentido, en la actualidad, el modo de comunicarnos se ha transformado desdibujándose la separación entre los distintos medios. Ahora contamos con muchos y distintos recursos para construir significados que van más allá de lo verbal, por ello, esta competencia específica incluye la creación de textos multimodales.

Dada la complejidad cognitiva de la actividad escritora, en la que se ponen en juego multitud de conocimientos, el seguimiento del profesorado será imprescindible, así como la retroalimentación oportuna y la utilización de herramientas de apoyo y ejemplos de escalonada

complejidad. Esta guía del docente será decisiva también para que, progresivamente, el alumnado adquiera autonomía en la búsqueda y contraste de fuentes con el fin de, tras evaluar su fiabilidad y pertinencia, puedan organizar, elaborar y trasladar dicha información a su texto escrito siendo, además de críticos y éticos, respetuosos con la propiedad intelectual.

Al final del primer ciclo de la ESO, el alumnado tendría que ser capaz de escoger, de entre los géneros discursivos trabajados, aquel que resulte adecuado a la situación comunicativa teniendo en cuenta el objetivo que persigue y la audiencia a la que se dirige. A continuación, el alumnado debería poder escribir, individualmente y de manera colaborativa, un texto breve de acuerdo a las condiciones dadas y empleando, con instrumentos de ayuda y guía del profesorado si es necesario, estrategias de planificación, textualización, revisión y edición.

Finalmente, al término de la etapa y de manera autónoma, el alumnado sería capaz de producir textos escritos y multimodales coherentes, cohesionados, adecuados y correctos empleando, de manera autorregulada, estrategias de planificación, textualización, revisión y edición.

2.6. Competencia específica 6. Interacción oral, escrita y multimodal

Interactuar de manera oral, escrita y multimodal, de forma progresivamente autónoma, a través de textos de complejidad creciente de los ámbitos personal, social, educativo y profesional, utilizando un lenguaje no discriminatorio y estrategias básicas de comprensión, expresión y resolución dialogada de conflictos, de forma síncrona y asíncrona.

2.6.1. Descripción de la competencia 6

La interacción oral, escrita y multimodal abarca la descodificación, la comprensión, la interpretación y la expresión, propiciando la construcción de un discurso conjunto, que utilizará los repertorios multilingües e interculturales del alumnado. La interacción supera la suma de las competencias de comprensión y de expresión, ya que se utilizan estrategias colaborativas como tomar el turno de palabra, cooperar y pedir aclaraciones para intercambiar información en situaciones comunicativas de los ámbitos personal, social, educativo y profesional.

Esta competencia implica y promueve el trabajo en grupo, la colaboración y la predisposición para comunicarse con otros, establecer vínculos personales y construir conocimiento poniendo las prácticas comunicativas al servicio de la convivencia democrática. Este proceso supone ser capaz de llegar a un entendimiento y llevar a cabo negociaciones de manera dialogada, argumentada, empática, asertiva, correcta en las formas y respetuosa hacia la diversidad asegurando la igualdad de derechos de todas las personas. En este sentido, el alumnado debe manejar situaciones comunicativas, tanto en soportes analógicos como digitales, a través de la etiqueta digital, los elementos verbales y los no verbales, haciendo uso en todo momento de un lenguaje ético y no discriminatorio.

En Educación Secundaria el alumnado debe entender, seleccionar, analizar y expresar información en textos orales, escritos y multimodales, de manera autónoma, sobre temas complejos que se ajusten a la situación comunicativa y a los géneros discursivos del ámbito personal, social, educativo y profesional, interactuando con el profesorado, con sus iguales, con otros usuarios de la lengua o con otros textos.

Paralelamente, para ser competente en interacción oral, escrita y multimodal también es necesario identificar y saber utilizar el registro adecuado a la situación comunicativa (adecuación), organizar las ideas con claridad (coherencia), enlazar los enunciados en secuencias textuales cohesionadas (cohesión) y respetar las normas gramaticales y ortográficas (corrección). Asimismo, para la construcción del discurso, será necesario que el alumnado consulte fuentes variadas, para seleccionar y contrastar información, evaluando su

fiabilidad y adoptando un punto de vista crítico y respetuoso con la propiedad intelectual.

A lo largo de esta etapa, el alumnado avanzará en autonomía para identificar, seleccionar y utilizar elementos como la cortesía lingüística y la etiqueta digital, los elementos verbales y no verbales de la comunicación y expresiones tanto predecibles como no predecibles. Estrategias como el uso de la repetición, mantener un ritmo adecuado, tomar la palabra, cooperar y pedir aclaraciones son esenciales en esta competencia. Asimismo, la escucha activa, la deliberación argumentada, la resolución dialogada de conflictos y el respeto serán fundamentales, puesto que contribuyen a la convivencia, a la cooperación, a la tolerancia y a la comunicación eficaz.

Al final del primer ciclo de ESO, el alumnado utilizará estrategias de interacción oral de acuerdo con la situación comunicativa para iniciar, mantener y cerrar el discurso; sobre conocimientos del ámbito personal, social y educativo, utilizando estrategias para expresar mensajes cohesionados, coherentes y adecuados con un vocabulario preciso. La interacción escrita y multimodal, incluirá situaciones de interacción síncronas y asíncronas, y favorecerá la progresiva autonomía del alumnado.

Al término de la etapa, el alumnado deberá interactuar oralmente, con autonomía, y cooperar con el interlocutor para facilitar el diálogo y, además, ofrecerá y pedirá aclaraciones, implicándose activa y reflexivamente con una actitud dialogante y de escucha para la construcción de un discurso común. Respecto a la interacción escrita y multimodal, el alumnado deberá participar de manera autónoma en situaciones de interacción utilizando diferentes soportes.

2.7. Competencia 7. Mediació oral, escrita y multimodal

Mediar entre interlocutores aplicando estrategias de adaptación, simplificación y reformulación del lenguaje para procesar y transmitir información más elaborada, en situaciones comunicativas de ámbito personal, social, educativo y profesional.

2.7.1. Descripción de la competencia 7

La mediación es la actividad del lenguaje consistente en explicar y facilitar la comprensión de mensajes o textos orales, escritos y multimodales entre interlocutores que no comparten el mismo código. En este proceso se utilizan estrategias como la reformulación, la adaptación o la simplificación del lenguaje, en consonancia con el objetivo, la situación y los destinatarios de la comunicación.

En la mediación el alumno se reconoce como agente social encargado de crear puentes, ayudando a construir y trasvasar significados, facilitando la comprensión y la expresión de mensajes, y transmitiendo información general y específica de manera autónoma, tanto en su propia lengua (mediación intralingüística), como entre otras lenguas (mediación interlingüística).

La mediación lingüística responde a desafíos como la resolución de conflictos de manera dialogada, el uso de repertorios lingüísticos personales procedentes de distintas lenguas, o la valoración de la diversidad lingüística y cultural de su entorno. En este sentido, la mediación lingüística supone el uso de estrategias y de conocimientos destinados a la superación de barreras lingüísticas y culturales de forma cooperativa, la negociación de significados, y el logro de un entendimiento entre los interlocutores de manera empática y creativa.

En Educación Secundaria la mediación está orientada a procesar y reformular información e ideas de textos orales, escritos y multimodales, sobre asuntos cotidianos, de interés personal y público, utilizando tanto medios convencionales como virtuales, y apoyándose de soporte visual. La medición también incluye estrategias discursivas como la

simplificación, la adaptación y la transformación del lenguaje; o el uso de gestos, repeticiones o aclaraciones, todo ello de manera autónoma, responsable y constructiva.

La mediación en esta etapa incluye actividades como resumir, explicar datos, parafrasear, tomar notas, interpretar, traducir textos mientras se participa en tareas colaborativas que tienen como objetivo facilitar la interacción y el entendimiento cuando se producen intercambios de información en entornos multilingües (L2-L2, L2-L1, L1-L2).

Para lograrlo, resulta fundamental la reflexión y el contraste tanto entre los elementos lingüísticos y discursivos (L2-L2, L2-L1, L1-L2): fonética, gramática, sintaxis, vocabulario o tipología textual; como también los extralingüísticos: lenguaje corporal, signos visuales, pausas, ritmo y entonación.

Al término del segundo curso de la ESO, la mediación se realiza combinando el repertorio lingüístico del alumnado, comunicando, describiendo y explicando conceptos a un tercero, pudiendo para ello apoyarse en soportes analógicos o digitales. En este proceso se pueden incorporar elementos lingüísticos y culturales en textos orales, escritos y multimodales de los ámbitos personal, social y educativo. En este momento el alumnado debería ser capaz de mediar entre lenguas (valenciano o castellano u otras), o dentro de una misma lengua (valenciano o castellano), a partir de gráficos y de textos de una complejidad media con ayudas muy puntuales.

Al finalizar la etapa, el alumnado ha de ser capaz de parafrasear y de reformular en la L1 (valenciano o castellano) las comunicaciones, descripciones o explicaciones realizadas en una L2 (valenciano o castellano u otras) sin tener siempre que recurrir a apoyos, e incorporar elementos lingüísticos y culturales de los ámbitos personal, social, educativo y profesional. En este momento el nivel de los discursos de partida puede ser de una complejidad creciente. En toda la etapa se podría realizar mediación inversa: desde una L1 (valenciano o castellano u otras) hacia una L2 (valenciano o castellano), en este caso se trataría de discursos de complejidad baja o media.

2.8. Competencia 8. Lectura autónoma

Leer obras y textos de carácter diverso y de complejidad progresiva, seleccionados con autonomía, reflexionando sobre el perfil lector que se va configurando.

2.8.1. Descripción de la competencia 8

El fundamento de esta competencia específica es la motivación libre por la lectura, desde el interés personal del alumnado, de forma que se genere hábito lector a partir de experiencias lectoras positivas y placenteras.

La lectura autónoma favorece la ampliación del conocimiento sobre el mundo y la interacción social con otros lectores para compartir las experiencias lectoras. El aprendiz tiene que progresar en la habilidad y el gusto por las lecturas del ámbito social, académico, literario y de los medios de comunicación, en tipologías y funciones diferentes y en formatos multimodales, analógicos y digitales, en un grado de complejidad creciente. Como apoyo al gusto por la lectura se generan contextos de diálogo, de debate, de intercambio de experiencias, que retroalimentan el descubrimiento de nuevas lecturas. Son escenarios que el profesorado tiene que facilitar a través del diseño de situaciones de aprendizaje que incentivan el fomento lector y que incluyan actividades de compartición de las experiencias lectoras (foros de lectores, tertulias y círculos de lectura) en diferentes formatos: oral, escrito y multimodal, en contextos analógicos, y también digitales.

Los procesos de lectura ayudan a organizar las ideas y a distinguir los contenidos relevantes. Permiten también el conocimiento y la aplicación de tipologías textuales y de géneros discursivos a la práctica oral y escrita. El éxito en la competencia lectora es clave para

controlar el acceso a la información en los procesos de comprensión, reflexión e interpretación y para mejorar la capacidad crítica. El aprendiz lee, reflexiona e interpreta a partir de las obras y, además, comparte y socializa sus experiencias lectoras.

Los circuitos comunicativos actuales están estrechamente relacionados con las TIC; como consecuencia, el conocimiento y la iniciación en el uso de aplicaciones de lectura, como también las plataformas digitales e Internet, serán un entorno favorable y necesario para la práctica lectora y el intercambio de experiencias lectoras.

Para mejorar la propia experiencia lectora y de asentar el hábito lector, se tendría que estimular el uso de las bibliotecas, tanto las del ámbito educativo como las públicas. Además, para ir configurando de manera progresiva un perfil lector entre el alumnado, habría que fomentar también la creación de una biblioteca personal. Por otro lado, el desarrollo de la personalidad, acompañado de un entorno en que la lectura es una actividad habitual y placentera, aporta al aprendiz el bagaje cultural necesario para un aprendizaje a lo largo de la vida.

Al final del primer ciclo, el alumnado tendrá que ser capaz de elegir los textos que mejor se adaptan a sus gustos, intereses o necesidades, a partir de una selección previa, con el fin de leerlos e incorporarlos a su itinerario lector.

Al finalizar la etapa, el alumnado tendrá que ser capaz de seleccionar y leer de manera autónoma textos diversos, de diferentes ámbitos, partiendo de los intereses personales y necesidades formativas, que marquen un avance en el interés por la lectura como placer. El alumnado también tendrá que dejar constancia de su itinerario lector, con criterio, y tendrá que compartir la propia experiencia lectora.

2.9. Competencia 9. Competencia literaria

Leer y producir textos literarios, contextualizados en la cultura y la sociedad, como fuente de placer y de conocimiento.

2.9.1. Descripción dela competencia 9

La competencia literaria aporta un gran potencial en el objetivo de lograr el hábito lector de obras literarias, a lo largo de la vida, de los ámbitos formal y no formal. Tiene que orientarse a la capacidad de lectura, comprensión, reflexión y producción de obras literarias, por medio de los varios géneros (narrativa, poesía, teatro) y de la interpretación de obras que permitan activar las emociones y conocer la literatura en valenciano, en castellano y universal, por medio de autores y autoras de etapas cronológicas y movimientos literarios relevantes. Habría que prever dos modalidades de lectura, la intensiva y la extensiva. La lectura intensiva focaliza más el detalle para obtener informaciones y, como consecuencia, es más pausada y analítica; la lectura extensiva sigue un ritmo más ágil, usa textos más extensos o completos, del interés del alumno, y tiene un carácter más lúdico.

Se pretende dar sentido al conocimiento literario desde la contextualización de los textos, en las implicaciones sociales, históricas y culturales, y en la intencionalidad, así como en la experiencia biográfica de los autores. En la investigación de información sobre obras y autores se evitará la focalización excesiva en la asimilación de datos, si no son relacionados con el sentido o la intencionalidad de la obra.

Las propiedades y características del lenguaje literario tienen que ser incorporadas en proporción productiva a las capacidades discursivas del alumnado. La producción de textos con intencionalidad literaria también tiene que prever los géneros literarios principales, basándose en modelos clásicos y actuales, en registros orales y escritos y multimodales.

La fusión de la literatura y el arte tiene que ser una experiencia de aula y fuera del aula,

en la cual entran en juego la música, el teatro, las artes plásticas y las escénicas. El alumnado tiene que investigar, interpretar las conexiones y asumir roles creativos.

Habría que implicar recursos tecnológicos, redes digitales y multimedia que sean enriquecedores para la recepción y la creación literaria.

La lectura es una práctica ligada a potenciar el aprovechamiento de las bibliotecas (de aula, de centro, públicas) y a hacer del alumnado un usuario habitual y organizado en la práctica de su uso.

El camino pedagógico del alumnado en la competencia literaria tiene que pautar-se a partir de la guía del profesorado, desde la imitación de modelos y el versionado de los diferentes géneros. El alumnado tendrá que enfrentarse a textos de nivel de complejidad progresiva, tanto en la recepción como en la producción textual, hasta llegar a una autonomía suficiente. Todo esto, en un proceso ascendente adaptado al ritmo de aprendizaje del alumnado.

Al finalizar el primer ciclo de Secundaria, el alumno tendrá que leer e interpretar obras literarias sencillas adecuadas a sus intereses; tendrá que aportar opinión desde la reflexión, utilizando recursos retóricos y metalenguaje, y también tendrá que ser capaz de crear textos literarios sencillos (cuentos, poemas breves, textos para la dramatización) aplicando los recursos y elementos característicos de los géneros estudiados. Todo este proceso se planificará de forma que se estimule una autonomía progresiva del alumnado. El alumnado también tendrá que participar en representaciones teatrales y en espectáculos que incluyan la recitación y la dramatización de textos.

Al finalizar la etapa de Secundaria, el alumno tendrá que ser capaz de leer, comprender e interpretar obras literarias de manera autónoma, adecuadas en la edad (fábulas, relatos, novelas breves, poemas, textos dramatizados), y de relacionar obras y autores dentro de los contextos socioculturales, además de construir opinión sobre las obras. También tendrá que crear textos literarios sencillos aplicando los recursos retóricos y estilísticos, y de organizar y participar activamente en representaciones de recitación y de dramatización, de manera autónoma y colaborativa, partiendo de apoyos y modelos.

3. Conexiones de las competencias específicas entre sí, con las competencias de otras materias y con las competencias clave (para el conjunto de las competencias de la materia).

4.1. Relaciones o conexiones con las otras CE de la materia

Las conocidas como destrezas lingüísticas básicas: expresión oral (CE4), expresión escrita (CE5), comprensión oral (CE2) y comprensión escrita (CE3); así como de los complejos procesos bidireccionales que ocasionan interacción (CE6) y mediación (CE7) coinciden de manera natural en la comunicación. Si a ello le unimos el indiscutible potencial epistémico que poseen, así como que la reflexión sobre la propia lengua subyace en toda el área, podemos decir que, a grandes rasgos, la mayoría de competencias específicas de Valenciano: Lengua y Literatura y de Lengua Castellana y Literatura están, de una u otra manera, muy relacionadas entre sí.

En este sentido, conviene hacer hincapié en que la expresión oral/escrita constituye la base para el desarrollo de las otras destrezas orales/escritas: interacción (CE6), mediación (CE7), comprensión oral (CE2) y/o escrita (CE3). Además de compartir canal y características, se complementan entre sí. No hay mediación o comprensión sin expresión. Y lo mismo sucede con la interacción, porque en ella se activan de forma indisociable la expresión y la escucha/lectura. En dos canales diferentes se trabajan habilidades parecidas ligadas a la

comprensión, la interpretación y la valoración de mensajes. En otras palabras, muchas de las competencias específicas de la materia se necesitan unas a las otras para poderse desarrollar plenamente y comparten los saberes básicos necesarios para lograrlo.

Respecto al resto de competencias específicas del área, la competencia multilingüe e intercultural (CE1) requiere de la comprensión oral (CE2) y la comprensión escrita (CE3), puesto que comprender supone un primer paso para familiarizarse con la diversidad lingüística y cultural y evitar así los prejuicios lingüísticos. Pero, además, para valorar la diversidad lingüística y cultural como fuente de riqueza cultural, es necesario adoptar una actitud activa, por lo que guarda una estrecha relación con la expresión oral (CE4) y escrita (CE5) y la interacción (CE6), puesto que estos usos de la lengua favorecen la reflexión interlingüística y el uso de la función metalingüística del lenguaje. El desarrollo de esta competencia encuentra en la lectura autónoma (CE8) y en la literatura (CE9) unas poderosas aliadas para acercar al aprendiz a una lengua, a una cultura, a un contexto y a unas tradiciones de manera lúdica, poniendo en valor la diversidad lingüística y cultural existente.

Así mismo, la lectura autónoma (CE8) y la competencia literaria (CE9) se empiezan a desarrollar a través de la lectura (CE2), comprensión de textos literarios (CE3) y la expresión oral (CE4). En las actividades de fomento lector se suelen realizar comentarios orales sobre las lecturas, con lo cual se trabajan también a partir de la lectura: la expresión oral (CE4), la interacción oral (CE6) y la mediación oral (CE7).

Finalmente, la competencia literaria (CE9) se asocia con las competencias lingüísticas, porque necesita de la comprensión, de la expresión, de la interacción y de la mediación. Por medio del potencial de la literatura, el alumnado desarrolla el resto de competencias para comprender los textos literarios, los de tradición oral y los géneros escritos, para producir textos con intención literaria y también para interactuar y mediar con otros individuos como característica de la dimensión social de la literatura.

4.2. Relaciones o conexiones con las CE de otras áreas de la etapa

Las competencias específicas de expresión oral (CE4), expresión escrita (CE5), comprensión oral (CE2), comprensión escrita (CE3) y la interacción (CE6) vertebran el proceso de aprendizaje haciendo que estas se vinculen, de manera global e inherente, con las competencias específicas del resto de materias lingüísticas y no lingüísticas. Así mismo, son también clave para la gestión personal y emocional en la relación con los otros.

Por otro lado, la mediación lingüística (CE7) tiene relación con el resto de competencias específicas del ámbito lingüístico puesto que la mediación entre diferentes códigos hace que se activen los mecanismos de comprensión y de expresión propios de la Competencia en comunicación lingüística y de la Competencia plurilingüe, y que se transfieran conocimientos, tanto lingüísticos como socioculturales y pragmáticos mediante el uso combinado de las diferentes lenguas del currículo.

Así mismo, la competencia específica en lectura autónoma (CE8) contribuye al desarrollo de las competencias específicas del resto de áreas dado que la lengua escrita está presente en todas las situaciones educativas, y por ello, la lectura se trabaja en todas las áreas. En el resto de áreas lingüísticas se promueven, además, muchas transferencias lingüísticas del alumnado de unas lenguas a las otras, partiendo de un enfoque comunicativo y de un tratamiento integrado de lenguas.

Finalmente, alcanzar la competencia literaria (CE9) pasa por la vinculación con disciplinas que no forman parte del área lingüística, pero que son partes del material para edificarla. Conecta especialmente con Geografía e Historia, Música y Educación Plástica, Visual i Audiovisual, Tecnología y Digitalización, Valores Cívicos y Éticos.

4.3. Relaciones o conexiones con las competencias clave

El cuadro adjunto muestra la existencia de una relación especialmente significativa y relevante entre las 9 competencias específicas de esta área y la mayoría de las competencias clave incluidas en el perfil de salida del alumnado al finalizar la educación básica. En todos los casos la adquisición y el desarrollo de las competencias específicas señaladas contribuye a la adquisición y al desarrollo de las competencias clave con las que aparecen estrechamente vinculadas.

	CCL	CP	CMCT	CD	CPSAA	CC	CE	CCEC
CE 1 Multilingüismo e interculturalidad	X	X		X	X	X	X	x
CE 2 Comprensión oral y multimodal	X	X		X	X	X		
CE 3 Comprensión escrita y multimodal	X	X		X	X	X		
CE 4 Expresión oral	X	X		X	X	X		
CE 5 Expresión escrita y multimodal	X	X		X	X	X		
CE 6 Interacción oral, escrita y multimodal	X	X		X	X	X	X	
CE 7 Mediación oral, escrita y multimodal	X	X		X	X	X	X	
CE 8 Lectura autónoma	X	X		X	X	X	X	X
CE 9 Competencia Literaria	X	X		X	X	X	X	X

CCL: Competencia en comunicación lingüística
CP: Competencia plurilingüe
CMCT: Competencia matemática y competencia en ciencia y tecnología (STEM, por sus siglas en inglés)
CD: Competencia digital
CPSA: Competencia personal, social y de aprender a aprender
CC: Competencia ciudadana
CE: Competencia emprendedora
CCEC: Competencia en conciencia y expresión culturales

En primer lugar, es necesario remarcar que la totalidad de competencias específicas de la materia están indisolublemente conectadas con la Competencia en comunicación lingüística

(CCL) puesto que posibilitan, entre otros descriptores operativos del perfil de salida, la expresión de sentimientos, hechos, opiniones y pensamientos y la comprensión de discursos y de textos sencillos de varios ámbitos. Así mismo, también permiten el desarrollo de la lectura de obras diversas y aseguran el respecto a la diversidad lingüística y cultural.

En segundo lugar, la Competencia multilingüe e intercultural (CE1) es fundamental para el desarrollo de la Competencia plurilingüe (CP), puesto que para utilizar distintas lenguas y reconocer los perfiles lingüísticos individuales es necesario valorar la diversidad lingüística como una fuente de enriquecimiento.

En tercer lugar, la Competencia en interacción (CE6) se relaciona con la Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA) dado que promueve el diálogo, los debates, el trabajo en grupo y la distribución de tareas y responsabilidades de manera equitativa a través de la cooperación para conseguir alcanzar una comunicación efectiva, así como la comprensión proactiva de otras perspectivas y experiencias. De esta manera contribuye a que el alumnado sea consciente de las propias emociones, ideas y comportamientos personales empleando estrategias para gestionarlas en situaciones de tensión o conflicto y adaptándose a los cambios y armonizándolos para alcanzar sus propios objetivos.

En cuarto lugar, la Competencia en interacción (CE6) y la Competencia en mediación (CE7) se vinculan con la Competencia ciudadana (CC) en tanto que realizan un papel fundamental en la participación en actividades de grupo, en la toma de decisiones y en la resolución de conflictos de forma constructiva y pacífica. También promueve la comprensión de la propia identidad y las relaciones interculturales con la finalidad de establecer interacciones comunicativas respetuosas, empáticas, igualitarias y constructivas.

4. Saberes básicos (para el conjunto de las competencias del área/materia)

4.1. Introducción

Los saberes básicos son aquellos conocimientos, destrezas y actitudes necesarios para la adquisición de las diferentes competencias específicas de esta área.

Los saberes se organizan en tres bloques: Lengua y uso; Estrategias comunicativas; y Educación literaria. Estos bloques generales se dividen en subbloques de saberes y, en algunos casos, también en grupos de saberes bajo un mismo subbloque. Esta distribución permite observar mejor las relaciones disciplinares entre los saberes. Estas relaciones de tipo disciplinar se completan con unas indicaciones sobre la vinculación de los diferentes bloques, subbloques y grupos de saberes con las diferentes competencias específicas del área. La gradación de los saberes vendrá marcada por los criterios de evaluación establecidos.

En cada uno de los bloques y subbloques se disponen los contenidos básicos de manera ordenada, siguiendo un orden de más concreto a más general; también se sugiere el ritmo de adquisición a lo largo de la etapa, especialmente al final del segundo y del tercer ciclo. En cualquier caso, el orden de disposición de los tres bloques de contenidos básicos no denota en ningún caso, ni una posición jerárquica, ni sugiere un trabajo separado de los saberes de cada apartado. Antes al contrario, los diferentes saberes básicos de los tres bloques se tienen que combinar entre sí en el momento del diseño de las situaciones de aprendizaje. Esta elección y combinación de los contenidos vendrá determinada por las competencias específicas involucradas en cada práctica de aula concreta que los docentes planifiquen.

Estos bloques de saberes tienen una correspondencia en el área de lengua extranjera, de forma que se puedan organizar para trabajar las competencias específicas de las diferentes lenguas de una forma integrada. Así se prepara el terreno para que se puedan planificar situaciones de aprendizaje que incluyan las diferentes lenguas del currículum. El objetivo final

de esta organización es que el alumnado pueda desarrollar de una manera coherente la competencia en comunicación lingüística y la competencia plurilingüe, siguiendo los principios de la competencia plurilingüe global.

4.2. Bloque 1: Lengua y uso

El primer bloque, Lengua y uso, recoge todos aquellos saberes que tienen que ver con la lengua en relación con suyo uso social, desde la biografía lingüística y el mapa lingüístico del aula, hasta la diversidad lingüística y los prejuicios lingüísticos presentes a la sociedad. Este bloque abraza, pues, de una manera progresiva a lo largo de la etapa, los contenidos básicos sobre elementos extralingüísticos que resultan fundamentales para la comunicación en sociedades plurilingües y multiculturales: la diversidad lingüística en el entorno inmediato y global, la situación social de las diferentes lenguas en contacto, la relación entre las lenguas y los poderes, o los elementos culturales que configuran y determinan los usos lingüísticos.

En esta etapa la biografía lingüística se amplía a las experiencias personales en entornos diferentes: familia, barrio, ciudad, viajes, redes sociales e Internet, lecturas, cine, música. En cuanto a la reflexión sobre la diversidad lingüística, en primero y segundo, se profundiza en la diversidad en el Estado español y Europa y en segundo y tercero se llega a hasta una aproximación muy básica a las lenguas del mundo. La reflexión interlingüística se relaciona de manera especial con la competencia específica de Mediación, se empieza por la reflexión a partir de experiencias de análisis contrastivo entre las lenguas del currículum en el contexto de situaciones de intercambios comunicativos plurilingües; en primero y en segundo en usos y en discursos de poca complejidad, en tercero y en cuarto se puede elevar ligeramente el grado de complejidad del análisis contrastivo. El lenguaje no discriminatorio y respetuoso se amplía en esta etapa a todas las situaciones en que se despliegan las competencias específicas de expresión, interacción y mediación; especialmente a los contextos sociales en primero y segundo; y también los profesionales en tercero y cuarto. El repertorio de las expresiones idiomáticas se amplía en secundaria más allá de los usos coloquiales y de la variedad más próxima, hasta los usos generales y estándares y más formales y literarios en tercero y en cuarto.

Las lenguas y sus hablantes: CE1, CE4, CE5, CE6 y CE7	**CICLO**	
	1º (Cursos 1º y 2º)	**2º (Cursos 3º y 4º)**
• Biografía lingüística personal. Diversidad lingüística del entorno	X	X
• Plurilingüismo, las familias lingüísticas y las lenguas del mundo	X	X
• Variación lingüística		X
• Las lenguas de España	X	
• Desarrollo sociohistórico de las lenguas de España	X	X
• Aproximación a las lenguas de signos		X
• Reflexión interlingüística	X	X
• Estrategias de identificación de prejuicios y estereotipos lingüísticos y exploración de formas de evitarlos	X	
• Estrategias de exploración y cuestionamiento de prejuicios y estereotipos lingüísticos. Fenómenos del contacto entre lenguas.		X
• Derechos lingüísticos y su expresión en leyes y		X

declaraciones institucionales.		
• Lenguaje no discriminatorio y respetuoso con las diferencias.	X	
• Expresiones idiomáticas de la lengua	X	X

4.3. Bloque 2: Estrategias comunicativas

El segundo bloque, Estrategias comunicativas, reúne las diferentes estrategias y destrezas vinculadas a los procesos de producción, recepción, interacción y mediación. En este bloque encontramos seis subbloques de saberes básicos. Los subbloques 2.1, 2.2 y 2.3 son transversales, puesto que se trabajan en todas las competencias comunicativas; y en los subbloques 2.4, 2.5 y 2.6 se encuentran los saberes sobre cada destreza básica. Además, se incluyen en este apartado aquellos aspectos actitudinales, axiológicos y emocionales que están presentes transversalmente en todos los intercambios comunicativos y que pueden determinar su éxito o su fracaso.

Se tiene en cuenta también en este bloque todos aquellos saberes necesarios para una adecuada reflexión lingüística sobre las estructuras lingüísticas y su uso. Se empieza por los sonidos, las grafías y los gestos y se acaba en los niveles textual y pragmático. El análisis y la progresiva reflexión sobre las convenciones ortográficas, la ortofonía y la ortoepia, las estructuras gramaticales, las tipologías y los géneros textuales, tiene que ir siempre asociada a la mejora de la recepción y de la producción discursiva.

La gradación de los saberes básicos de este bloque dependerá en primera instancia del tipo de situación comunicativa en que se encuentre involucrado el alumnado. En segundo lugar dependerá también de la experiencia previa del alumnado, de su grado de maduración personal, y del repertorio de recursos lingüísticos y de estructuras comunicativas que sea capaz de movilizar en cada momento de la etapa y en cada situación comunicativa concreta. El grado de cohesión discursiva, por ejemplo, dependerá de los mecanismos lingüísticos y textuales que el alumnado sea capaz de manejar y del nivel de complejidad textual de los discursos. El acompañamiento docente, los andamiajes y los modelos facilitados al alumnado en los primeros niveles disminuyen a lo largo de la etapa a medida que el alumnado avanza en la adquisición de autonomía.

El trabajo relacionado con los diferentes tipos de textos y géneros discursivos, tanto en lo que respecta a la estructura como a las características lingüísticas, se planifica a lo largo de la etapa, y cada nivel desarrolla las tipologías textuales y géneros discursivos que mejor encajan en las situaciones de aprendizaje propuestas.

En cuanto a la reflexión lingüística, en este etapa va siempre unida a los procesos de uso y de recepción y no es todavía una finalidad en sí misma. Mediante la reflexión se consolida de manera progresiva la conciencia lingüística del alumnado para mejorar las destrezas comunicativas asociadas a las diferentes competencias específicas del área. En esta etapa se amplía progresivamente el uso del metalenguaje en los momentos de reflexión lingüística y se profundiza en tercero y en cuarto. En cualquier caso, el dominio más completo del metalenguaje se continúa en la etapa de bachillerato.

Sub-bloque 2.1 Saberes comunes: CE2, CE3, CE4, CE5, CE6 y CE7	CICLO	
	1º (Cursos1º y 2º)	2º (Cursos 3º y 4º)
• Estrategias para adaptar el discurso a la situación comunicativa: grado de formalidad y carácter público o privado; distancia social entre los interlocutores; propósitos comunicativos e interpretación de intenciones; canal de comunicación y elementos no verbales de la comunicación	X	X
• Tipologías textuales y géneros discursivos	X	X
• Géneros discursivos propios del ámbito profesional: el currículum vitae, la carta de motivación y la entrevista de trabajo		X
• Propiedades textuales: coherencia, cohesión y adecuación	X	X
• Estrategias de detección y uso de un lenguaje verbal e icónico no discriminatorio	X	X
• Estrategias de reflexión sobre el proceso de aprendizaje, autoevaluación y autocorrección	X	X
• Estrategias de gestión de las emociones en la comunicación		X

Sub-bloque 2.2 Alfabetización informacional: transversal a todas las CE	CICLO	
	1º (Cursos 1º y 2º)	2º (Cursos 3º y 4º)
• Redes sociales y medios de comunicación. Etiqueta digital. Riesgos de desinformación, manipulación y vulneración de la privacidad en la red.	X	X
• Hábitos y conductas para la comunicación segura en entornos virtuales.	X	X
• Análisis de la imagen y elementos paratextuales de los textos icónico-verbales y multimodales.	X	X
• Usos de la escritura para la organización del pensamiento: notas, esquemas, mapas conceptuales, resúmenes, etc.	X	X
• Estrategias de búsqueda en fuentes documentales diversas y con distintos soportes y formatos con criterios de fiabilidad, calidad y pertinencia.	X	X
• Estrategias de uso y tratamiento de fuentes documentales diversas.	X	X
• Uso de modelos para analizar, valorar, reorganizar y sintetizar la información en esquemas propios.	X	X
• Comunicación y difusión creativa y respetuosa con la propiedad intelectual.	X	X

• Utilización de la biblioteca y de los recursos digitales.	X	X
• Herramientas digitales para el trabajo colaborativo y la comunicación.	X	X

Sub-bloque 2.3 Reflexión sobre la lengua: CE1, CE2, CE3, CE4, CE5 y CE7.	CICLO	
	1º (Cursos 1º y 2º)	2º (Cursos 3º y 4º)
• La implicación del emisor en los textos.	X	X
• La expresión de la subjetividad en textos.		X
• Adecuación del registro a la situación de comunicación.	X	X
• Cohesión: Conectores textuales temporales, explicativos, de orden y de contraste, distributivos, causa, consecuencia, condición e hipótesis.	X	X
• Cohesión: Mecanismos de referencia interna gramaticales (sustituciones pronominales) y léxicos (nominalizaciones e hiperónimos de significado abstracto, sinónimos, repeticiones y elipsis).	X	X
• Uso coherente de las formas verbales en los textos.	X	X
• Correlación temporal en la coordinación y subordinación de oraciones.	X	X
• Corrección lingüística y revisión ortográfica y gramatical de los textos.	X	X
• Uso de diccionarios, manuales de consulta y de correctores en soporte analógico o digital.	X	X
• Los signos de puntuación como mecanismo organizador del texto escrito. Su relación con el significado.	X	X
• Observación, comparación y manipulación de estructuras lingüísticas.	X	X
• Estrategias para el contraste y la transferencia entre las lenguas.	X	X
• Diferencias e intersecciones entre lengua oral y lengua escrita en situaciones comunicativas.	X	X
• La lengua como sistema y sus unidades básicas.	X	X
• Formas gramaticales y funciones sintácticas.	X	X
• Relación entre los esquemas semántico y sintáctico de la oración simple. Observación y transformación de enunciados y uso de la terminología sintáctica.	X	X
• Procedimientos léxicos (afijos) y sintácticos para el cambio de categoría gramatical.	X	X
• Procedimientos de adquisición y formación de palabras: los cambios en su significado.	X	X

• Las relaciones semánticas entre palabras y sus valores en función del contexto y el propósito comunicativo.	X	X

Sub-bloque 2.4 Comunicación e interacción oral	CICLO	
	1º (Cursos 1º y 2º)	2º (Cursos 3º y 4º)
G1: Comprensión oral: C2, C6 y C7		
• Estrategias de comprensión oral: sentido global del texto y relación entre sus partes, selección y retención de la información relevante	X	X
• Valoración de la forma y el contenido del texto	X	X
G2: Expresión oral: C4, C6 y C7		
• Discursos orales en situaciones comunicativas de carácter formal	X	X
• Rasgos discursivos y lingüísticos de la oralidad formal. Deliberación oral argumentada		X
• Adecuación a la audiencia y al tiempo de exposición	X	X
• Planificación, producción y revisión de textos orales y multimodales	X	X
• Rasgos discursivos y lingüísticos de la oralidad formal	X	X
• Estrategias de expresión oral: interpretación y uso de elementos de la comunicación no verbal	X	X
G3: Interacción oral: C6 y C7		
• Estrategias de escucha activa, asertividad y resolución dialogada de los conflictos, teniendo en cuenta la perspectiva de género	X	X
• Interacciones orales en situaciones comunicativas de carácter formal e informal	X	X
• Estrategias de cortesía lingüística y cooperación conversacional	X	X

Sub-bloque 2.5 Comprensión escrita: C3, C6 y C7	CICLO	
	1º (Cursos 1º y 2º)	2º (Cursos 3º y 4º)
• Estrategias de comprensión antes de la lectura: conocimientos previos, objetivos de lectura, hipótesis a través de información paratextual, tipología, género y estructura del texto.	X	X
• Estrategias de comprensión durante la lectura: coherencia interna del texto, inferencias, sentidos figurados y significados no explícitos.	X	X
• Estrategias de comprensión después de la lectura: tema,	X	X

tesis, idea principal, argumentos, intención del autor y organización del contenido.		
• Valoración de la forma y el contenido del texto.	X	X

Sub-bloque 2.6 Expresión escrita y multimodal: C5, C6 y C7	CICLO	
	1º (Cursos 1º y 2º)	2º (Cursos 3º y 4º)
• Estrategias del proceso de escritura y multimodal: planificación, textualización, revisión y corrección.	X	X
• Aplicación de las normas ortográficas y gramaticales. Propiedad léxica.	X	X
• Presentación cuidada de las producciones escritas.	X	X
• Elementos gráficos y paratextuales.	X	X
• Interacciones escritas en situaciones comunicativas de carácter formal e informal.	X	X

4.4. Bloque 3: Lectura i literatura

El tercer bloque, Lectura y literatura, reúne los saberes básicos necesarios para el desarrollo de la competencia literaria. Contenidos relativos a las convenciones poéticas y genéricas; sobre elementos retóricos, narratológicos o teatrales; conocimientos sobre la tradición literaria, más o menos complejos según la etapa o el ciclo; y también relaciones entre la literatura y otras manifestaciones artísticas. Este apartado está dividido en dos subbloques. El primero se centra en la lectura autónoma y en la construcción de la identidad lectora; y el segundo, en la literatura.

La identidad lectora en esta etapa evoluciona progresivamente hacia la autonomía lectora completa en cuarto. El alumnado se capaz de reconocer sus gustos, intereses y necesidades personales de lectura y elige las lecturas de manera autónoma o buscando consejos expertos. El alumnado es capaz también de compartir sus experiencias lectoras con recursos expresivos cada vez más complejos y matizados a lo largo de la etapa. En primero y en segundo relaciona las lecturas con las experiencias biográficas y las propias emociones; y en tercero y en cuarto es capaz de relacionar también experiencias de tipo cultural. Los soportes en los que puede compartir sus experiencias lectoras se amplían también al ámbito digital a lo largo de la etapa.

En el subbloque 3.2 se reúnen las estrategias de comprensión, interpretación y producción de textos y obras literarias; la relación entre los textos literarios y otros textos y manifestaciones artísticas y culturales; y el conocimiento de las estructuras y de los aspectos formales de los géneros, aplicado con progresiva autonomía.

Se emplean estrategias compartidas en la interpretación de las obras y se incorpora información sociohistórica procedente de fuentes diversas. Estos saberes se vinculan con otras materias de la etapa que aportan los conocimientos necesarios para relacionar el contexto o bien que pueden ayudar a contextualizar hechos históricos o movimientos artísticos vinculados a las obras. En cualquier caso, el establecimiento de relaciones entre las obras literarias y el contexto sociohistórico se reserva para tercero y para cuarto, pero de una manera básica; este

tipo de análisis se amplía y se profundiza en la etapa de bachillerato.

Por otro lado, en los cursos de primero y de segundo se continúa con la compartición de experiencias emocionales y de opiniones vinculadas a la lectura de textos literarios. Se reserva para tercero y para cuarto la iniciación a la comprensión y la interpretación más profunda de los textos literarios. En toda la etapa se estimula la reflexión sobre los referentes culturales, éticos y no discriminatorios a partir de la lectura de textos literarios; se reserva para tercero y para cuarto la profundización en una perspectiva de lectura crítica más estructurada.

En cuanto al uso del metalenguaje de los estudios literarios por parte del alumnado, hay una progresividad a lo largo de la etapa. Se domina y se emplea un repertorio de formas más reducido en primero y en segundo curso, que se amplía en tercero y en cuarto en contextos de lectura y de interpretación más complejos.

Sub-bloque 3.1 Hábito lector: CE8	CICLO	
	1º (Cursos 1º y 2º)	2º (Cursos 3º y 4º)
• Identidad lectora: selección de obras variadas y lectura autónoma, conciencia y verbalización de los propios gustos.	X	X
• Identidad lectora: valoración crítica de los textos y sobre la propia práctica de lectura.	X	X
• Expresión de la experiencia lectora y de diferentes formas de apropiación y recreación de los textos leídos.	X	X
• Uso de la biblioteca escolar y pública. Circuito literario y lector. Participación en actos culturales.	X	X
• Estrategias para la recomendación de las lecturas.	X	X

Sub-bloque 3.2 Literatura: CE9	CICLO	
	1º (Cursos 1º y 2º)	2º (Cursos 3º y 4º)
• Obras relevantes de la literatura juvenil contemporánea y del patrimonio literario universal, inscritas en itinerarios temáticos o de género, que incluyan la presencia de autoras y autores.	X	
• Obras relevantes del patrimonio literario nacional y universal y de la literatura actual inscritas en itinerarios temáticos o de género, que incluyan la presencia de autoras y autores.		X
• Estrategias de construcción compartida de la interpretación de las obras. Conversaciones literarias.	X	X
• Lectura y comprensión de textos literarios: estructura, aspectos formales, recursos estilísticos y retóricos.	X	X
• Estrategias de utilización de información sociohistórica, cultural y artística básica para construir la interpretación de las obras literarias.	X	X

• Relación y comparación de los textos leídos con otros textos y manifestaciones artísticas y culturales, y con las nuevas formas de ficción en función de temas, tópicos, estructuras y lenguajes.	X	
• Relación y comparación de los textos leídos con otros textos, orales, escritos o multimodales, y manifestaciones artísticas y culturales, y con las nuevas formas de ficción en función de temas, tópicos, estructuras y lenguajes. Elementos de continuidad y ruptura.		X
• Estrategias, modelos y pautas para la expresión de la interpretación y la valoración personal de obras y fragmentos literarios. Lectura con perspectiva de género.	X	
• Estrategias para interpretar obras y fragmentos literarios atendiendo a los valores culturales, éticos y estéticos presentes en los textos. Lectura con perspectiva de género.		X
• Lectura expresiva, dramatización y recitación de los textos atendiendo a los procesos de comprensión, apropiación y oralización implicados.	X	X
• Planificación y creación de textos a partir de la apropiación de las convenciones del lenguaje literario y en referencia a modelos dados (imitación, transformación, continuación).	X	X

5. Situaciones de aprendizaje para el conjunto de las competencias del área/materia

Comunicarse de manera eficaz y respetuosa a través del lenguaje es una habilidad esencial para la vida en el siglo XXI, aún más si cabe debido a los nuevos retos que suma, a ritmo apresurado, la cultura digital. Se trata de alcanzar, al completar la educación secundaria, un uso consciente del lenguaje que permita al alumnado participar en las prácticas discursivas de la esfera personal, social, educativa y profesional. Y participar, además, de forma apropiada, eficaz y respetuosa tanto con ellos y ellas mismas, como con sus interlocutores. Para lograrlo, resultará imprescindible utilizar las estrategias pedagógicas y didácticas que aseguren que los aprendizajes tienen sentido y valor personal para nuestros alumnos y alumnas.

Así mismo, estas situaciones de aprendizaje deberían contemplar no solo los usos lingüísticos en los contextos de educación formal sino todos aquellos contextos de actividad a los que nuestro alumnado tiene acceso y que le suponen oportunidades de aprendizaje. Hay que tener en cuenta del mismo modo las diferentes esferas de la vida en que se proyectan las competencias específicas de esta materia: el espacio personal, el social y el escolar. El aula se tiene que abrir a la comunidad educativa y al entorno del centro educativo.

En toda la etapa, como paso previo al planteamiento didáctico, e incorporando los principios del diseño universal, tendremos que asegurarnos de que no existen barreras que impidan la accesibilidad física, cognitiva, sensorial y emocional de nuestro alumnado con el fin de asegurar su participación y aprendizaje. En el caso de las lenguas oficiales, habrá que analizar también si son o no las lenguas familiares del alumnado a la hora de plantear las situaciones, para programar las propuestas de manera contextualizada y con los andamios necesarios aprovechando al mismo tiempo la extraordinaria riqueza de la diversidad lingüística, cultural o humana. Así mismo, en cada contexto sociolingüístico se tienen que promover transferencias entre diferentes lenguas para comprender y producir mensajes y textos.

Las situaciones de aprendizaje promoverán que el alumnado consiga afianzar su autonomía mientras desarrolla estrategias que le resultarán útiles mucho más allá del aula.

Para ello, es fundamental que la práctica sea frecuente y que cuente, además, con retroalimentación constante tanto por parte del profesorado como de sus iguales. Esto favorecerá, además, la consideración del error como una parte natural y necesaria del aprendizaje.

Los objetivos serán exigentes, pero alcanzables modulando la dificultad si es necesario. En este sentido, es esencial que el alumnado los conozca y tenga clara la finalidad de la tarea, puesto que esto que le permitirá focalizar la atención en el objetivo y activar, con ayuda del profesorado, sus conocimientos previos. Así, las situaciones de aprendizaje deberán suponer un desafío, pero adaptándose siempre a las características del alumnado al cual van dirigidas incluyendo distintos soportes y formatos tanto analógicos como digitales.

Los y las estudiantes construirán su aprendizaje mientras reflexionan, de manera progresivamente autónoma y con textos cada vez más complejos, sobre las estructuras comunicativas, los conocimientos lingüísticos, los usos convencionales, las estrategias, las actitudes y los sentimientos implicados en las tareas lectoras, escritoras, de interacción, o de mediación. En este sentido, podremos favorecer el procesamiento de la información si programamos con distintos niveles de complejidad cognitiva, utilizando estrategias y metodologías adecuadas.

Las situaciones de aprendizaje deberán ser variadas y auténticas partiendo de un problema o necesidad que se quiere resolver y que tiene, por una parte, sentido en el mundo real y, por otro, conexión con las experiencias e intereses del alumnado. Es decir, deben ser situaciones comunicativas reales, con función social, y significativas para el alumnado tomando el profesorado un rol de facilitador. Las prácticas discursivas en contextos laborales tendrían que trabajarse en el segundo ciclo de la ESO como parte de la orientación educativa y profesional del alumnado. Esta diversidad de situaciones contribuirá a desarrollar mentes complejas capaces de crear soluciones creativas y colectivas, y proporcionará al alumnado las bases necesarias para afrontar los retos que encontrará en el futuro. De manera transversal, se fomentará la curiosidad y la aceptación positiva de la diversidad lingüística, cultural y humana del entorno y general.

El papel determinante de las competencias específicas de la materia para afrontar los desafíos del siglo XXI los convierte en un excelente marco para el diseño de situaciones de aprendizaje con el objetivo de capacitar a nuestro alumnado a tomar la palabra en el ejercicio de una ciudadanía activa y comprometida.

Las situaciones de aprendizaje movilizarán al mismo tiempo diversas competencias específicas interrelacionándolas. Escuchar un mensaje oral o leer un texto puede ser el inicio de una secuencia didáctica que pone en marcha otras muchas destrezas: conversar, escribir, mediar u otras. Así mismo, el trabajo interdisciplinar en las distintas materias resulta fundamental para que el alumnado conozca y trabaje tanto las destrezas lingüísticas como los géneros discursivos propios de los distintos campos. En este sentido, el proyecto lingüístico de centro marcará, entre otros aspectos, los acuerdos metodológicos y de organización y apoyo relacionados con el uso y enseñanza de las lenguas, y también indicará en qué lengua se imparten determinadas áreas o materias para poder planificar situaciones de aprendizaje interdisciplinares.

Las metodologías activas promoverán el trabajo individual, así como la interacción, colaboración y cooperación entre iguales, favoreciendo que el alumnado tome más decisiones sobre los objetivos, la planificación del proceso y la evaluación. Estas situaciones incorporarán de manera paralela la gestión de las emociones: clima de confianza, seguridad afectiva, empatía, cooperación emocional, mediación.

Las actividades de lectura tienen que ir encaminadas a promover el fomento de la

lectura y a la mejora de la competencia lectora, combinando los diferentes objetivos: leer para aprender y leer por placer. Hay que diseñarlas teniendo en cuenta el plan de fomento lector del centro y el uso de las bibliotecas de aula, de centro y virtuales, como parte del proceso de aprendizaje en cuanto al tratamiento de la información.

El aprendizaje de la lengua y la literatura transciende a la escuela, por lo que es necesario generalizar los aprendizajes. Así pues, las situaciones deben dar respuesta a las diferentes situaciones comunicativas, ya que el uso de la lengua varía según las necesidades del contexto, que es el que determina tanto la forma como el contenido. Por ello, los textos, en cuanto a géneros discursivos, han de ser tenidos en cuenta, por una parte, como práctica discursiva de una esfera de actividad social y, por otra, como una construcción con unas características específicas. En cualquiera de los contextos, de manera transversal y continua, se favorecerá el uso de un lenguaje no discriminatorio y se entrenará la detección y rechazo de los usos sexistas y racistas y los abusos de poder a través de la palabra.

A) Contexto personal: es fundamental diseñar situaciones que tengan conexión con las experiencias personales del alumnado e impliquen la expresión oral de sentimientos, vivencias, opiniones y hechos en un clima de confianza, respeto, escucha, afectividad, empatía, cooperación y mediación. Estas situaciones incidirán en las vivencias para posteriormente dar paso a los aspectos formales (forma, planificación, acción y retroacción), utilizando para ello diferentes soportes (físicos y digitales).

B) Contexto social: se deben diseñar situaciones que promuevan la cooperación y la participación del alumnado tanto en la vida del centro como en su entorno local. Se fomentará el compromiso ciudadano y la resolución pacífica de los conflictos a través del lenguaje, así como el desarrollo de sentimientos de empatía y compasión, aportando los recursos necesarios para actuar ante situaciones de inequidad y exclusión. Para ello es necesario ofrecer situaciones que ayuden a corregir los desequilibrios entre las lenguas oficiales, y ayuden a valorar los beneficios del plurilingüismo para el desarrollo personal y social, tanto desde una perspectiva del entorno local como desde un análisis más global.

Así mismo, se reflexionará sobre problemas éticos fundamentales y de actualidad favoreciendo el desarrollo del pensamiento crítico de los y las estudiantes y asegurando una actitud dialogante y respetuosa. La utilización de las TIC nos permitirá, entre otros aspectos, trasladar de manera casi inmediata los discursos del ámbito social al aula y viceversa.

C) Contexto educativo: las situaciones deben propiciar que el alumnado emplee la lengua para vehicular los distintos conocimientos que establece el currículum a través definir, describir, enunciar, explicar, demostrar, aplicar y practicar. Pero, sobre todo, estas situaciones han de fomentar una actitud más activa del aprendiz, usando el lenguaje para analizar, diseñar, crear y evaluar lo que dice, escribe y hace. Este carácter crítico y reflexivo le ayudará a tomar conciencia de lo aprendido y a conocerse a sí mismo como aprendiz, valorando la necesidad de entender la realidad para poder desenvolverse en ella con autonomía, y desarrollando las habilidades que le permitirán seguir aprendiendo a lo largo de la vida. Así pues, estas situaciones promoverán en el alumnado la autoevaluación y el autoconocimiento sobre su proceso de aprendizaje.

En este contexto se fomentará el uso de soportes digitales, incidiendo en el aprovechamiento crítico, ético y responsable de la cultura digital.

D) Contexto profesional: a partir del segundo ciclo de ESO, las situaciones de aprendizaje se abrirán a aquellos contextos que el alumnado pueda encontrar al acabar la educación obligatoria, tanto en relación con documentos administrativos propios de la vida adulta, como a textos relacionados con el ámbito laboral. Para ello, se pondrán en relieve las habilidades discursivas incidiendo tanto en aspectos verbales como no verbales.

Respecto a las situaciones de evaluación, cualquier expresión del conocimiento del alumnado es evaluable, es decir, las propias situaciones de aprendizaje nos aportarán los datos que facilitan un adecuado seguimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello, el papel de la evaluación es esencial y deberá estar presente en toda situación de aprendizaje destacando su dimensión formativa y formadora teniendo especial relevancia la autoevaluación y la coevaluación.

En este sentido, es imprescindible diseñar unos instrumentos de evaluación adecuados y variados que faciliten el seguimiento por parte del profesorado y la reflexión y la autorregulación del alumnado. Entre los instrumentos de evaluación estarían los dosieres de aprendizaje; las rúbricas; las listas de comprobación: la grabación y la revisión de las producciones discursivas; los cuadernos de campo; los diarios de trabajo; el cuaderno de trabajo en el laboratorio; las exposiciones orales; los ensayos escritos; las entrevistas; o los debates. En todo caso, las situaciones de evaluación deberán promover que el alumnado exprese su conocimiento utilizando diferentes vías, orales, escritas, gráficas y audiovisuales.

Finalmente, respecto a la evaluación sumativa, se deberá tener siempre en cuenta la accesibilidad en la presentación, los tiempos y los ritmos, y habrá que ajustarse en cada caso, a las características y necesidades del alumnado.

6. Criterios de evaluación

6.1. Competencia específica 1. Criterios de evaluación

CE1. Multilingüismo e interculturalidad

2º de ESO	4º de ESO
1.1. Identificar y valorar las lenguas de España y del mundo, y las variedades lingüísticas de las dos lenguas oficiales de la Comunidad Valenciana, identificando nociones básicas de las lenguas, y contrastando algunas características en discursos orales, escritos y multimodales.	1.1. Identificar y valorar las lenguas de España y del mundo, y las variedades lingüísticas de las dos lenguas oficiales de la Comunidad Valenciana a partir de la explicación de su origen y de su desarrollo socio-histórico, contrastando aspectos lingüísticos y discursivos, así como los rasgos de las diferentes variedades, en manifestaciones orales, escritas y multimodales.
1.2. Mostrar interés por el uso del valenciano en las diferentes situaciones comunicativas del ámbito personal, social y educativo, y valorar su importancia como lengua propia del territorio.	1.2. Mostrar interés por el uso del valenciano en las diferentes situaciones comunicativas del ámbito personal, social, educativo y profesional, y valorar su importancia como lengua propia del territorio.
1.3 Mostrar interés y respeto por las variedades lingüísticas, contrastando algunas de sus características en diferentes contextos de uso e identificando expresiones de uso habitual y menos habitual.	1.3 Mostrar interés y respeto por las diversas variedades lingüísticas, identificando y contrastando sus características principales, y diferenciándolas otras variedades en diferentes contextos de uso.
1.4 Identificar prejuicios y estereotipos lingüísticos a partir de la observación de la diversidad lingüística del entorno, con una actitud de respeto y valoración de la riqueza cultural, lingüística y dialectal.	1.4 Identificar y cuestionar prejuicios y estereotipos lingüísticos a partir del análisis de la diversidad lingüística del entorno, de las lenguas en contacto, y de los derechos lingüísticos individuales y colectivos, con una actitud de respeto y valoración de la riqueza cultural, lingüística y dialectal.
1.5. Reflexionar y ejemplificar, con cierta autonomía, aspectos del funcionamiento de las lenguas, a partir de la observación, comparación entre ellas y manipulación de	1.5. Formular generalizaciones, con progresiva autonomía, sobre aspectos del funcionamiento de las lenguas, a partir de la manipulación, la comparación y la transformación de enunciados,

palabras, oraciones y textos de distintas lenguas, haciendo uso del metalenguaje.	como también de la formulación de hipótesis y la busca de ejemplos, haciendo uso del metalenguaje específico y consultando diccionarios, manuales y gramáticas.

6.2. Competencia específica 2. Criterios de evaluación

CE2. Comprensión oral y multimodal

2º de ESO	4º de ESO
2.1 Escuchar de forma activa, interpretar y valorar, con progresiva autonomía, textos orales y multimodales de géneros, tipologías y registros diferentes, propios del ámbito personal, social y educativo, reflexionando sobre el contenido y la forma, y evaluando su calidad, fiabilidad y la idoneidad del canal utilizado.	2.1 Escuchar de forma activa, interpretar y valorar, de manera autónoma, textos orales y multimodales de géneros, tipologías y registros diferentes, propios del ámbito personal, social, educativo y profesional, reflexionando sobre el contenido y la forma, y evaluando su calidad, fiabilidad e idoneidad del canal utilizado.
2.2. Interpretar el sentido global y las ideas principales y secundarias de textos orales y multimodales de conocimientos ajustados a diferentes ámbitos del conocimiento.	2.2. Interpretar el sentido global y las ideas principales y secundarias de textos orales y multimodales de conocimientos complejos y ajustados a la situación comunicativa.
2.3. Extraer e interpretar información (explícita e implícita) de los textos orales y multimodales, de los elementos no verbales, valorar el propósito del texto y la intención del emisor.	2.3. Extraer e interpretar información (explícita e implícita) de los textos orales y multimodales, de los elementos no verbales y de los elementos prosódicos, identificar incongruencias entre texto y elementos no verbales, valorar de manera crítica y razonada los contenidos, el propósito del texto y la intención del emisor.

6.3. Competencia específica 3. Criterios de evaluación

CE3. Comprensión escrita y multimodal

2º de ESO	4º de ESO
3.1 Leer, interpretar y valorar, con progresiva autonomía, textos escritos y multimodales de géneros, tipologías y registros diferentes propios del ámbito personal, social y educativo, a través del análisis de los elementos formales y de contenido propios del nivel educativo, y evaluando su calidad, fiabilidad y la idoneidad del canal utilizado, así como la eficacia de los procedimientos comunicativos empleados	3.1 Leer, interpretar y valorar, de manera autónoma, textos escritos y multimodales de géneros, tipologías y registros diferentes propios del ámbito personal, social, educativo y profesional, reflexionando sobre el contenido y la forma, y evaluando su calidad, fiabilidad y la idoneidad del canal utilizado, así como la eficacia de los procedimientos comunicativos empleados.
3.2 Aplicar, con progresiva autonomía, todo tipo de estrategias para comprender el sentido global y la información específica, distinguir las ideas principales de las secundarias, obtener información literal, interpretar información explícita e implícita, valorar el propósito de diferentes textos y la intención del emisor.	3.2 Aplicar, de manera autónoma, todo tipo de estrategias para comprender el sentido global y la información específica, distinguir las ideas principales de las secundarias, obtener información literal, interpretar información explícita e implícita y valorar de manera razonada y crítica los contenidos, el propósito de diferentes textos y la intención del emisor.
3.3 Identificar las tipologías textuales y los géneros discursivos, reconocer la estructura y algunas de las características lingüísticas específicas de cada tipo de texto.	3.3 Identificar las tipologías textuales y los géneros discursivos, reconocer la estructura compleja y el formato de los textos y las características lingüísticas específicas de cada tipo de texto.

3.4 Localizar, seleccionar y contrastar información procedente de diferentes fuentes, evaluando su fiabilidad y pertenencia, en diferentes textos multimodales en medios digitales, con progresiva autonomía, del ámbito personal, social y educativo.	3.4 Localizar, seleccionar y contrastar información procedente de diferentes fuentes, evaluando su fiabilidad y pertenencia en función de los objetivos de lectura y evitando los riesgos de manipulación y desinformación, en diferentes textos multimodales en medios digitales, de manera autónoma, del ámbito personal, social, educativo y profesional.
3.5 Aplicar, con progresiva autonomía, todo tipo de estrategias para la busca, selección, gestión y edición de la información, en diferentes textos multimodales, para ampliar conocimientos de manera responsable, contrastar la información de fuentes de carácter general, atendiendo el contexto y la intención comunicativa y utilizarla citando las fuentes.	3.5 Aplicar, de manera autónoma, todo tipo de estrategias para la busca, selección, gestión y edición de la información, en diferentes textos multimodales, para ampliar conocimientos de manera responsable, contrastar y valorar la información de fuentes diversas, atendiendo el contexto y la intención comunicativa y utilizarla citando las fuentes y respetando los principios de propiedad intelectual.

6.4. Competencia específica 4. Criterios de evaluación

C4. Expresión oral

2º de ESO	4º de ESO
4.1 Producir, con progresiva autonomía, discursos orales sobre diferentes ámbitos del conocimiento, ajustados a la situación comunicativa y a los géneros discursivos del ámbito personal, social y educativo, con adecuación y coherencia, haciendo uso de conectores, aportando su propio punto de vista.	4.1 Producir, con autonomía, discursos orales extensos sobre conocimientos complejos ajustados a la situación comunicativa y a los géneros discursivos del ámbito personal, social, educativo y profesional, con adecuación, coherencia y cohesión, manifestando una conciencia crítica hacia el tema.
4.2 Producir discursos orales con una pronunciación correcta y una entonación adecuada, utilizando los elementos prosódicos y los recursos no verbales adecuados que refuercen el discurso, utilizando diferentes soportes audiovisuales.	4.2 Producir discursos orales con fluidez, una buena pronunciación y entonación, utilizando de manera eficaz los elementos prosódicos, los recursos no verbales y diferentes soportes audiovisuales que refuercen las ideas expresadas y capten la atención del receptor.
4.3 Realizar producciones orales con un registro estándar, un lenguaje no discriminatorio y un vocabulario preciso y ajustado a la norma, mostrando un buen dominio lingüístico y morfosintáctico, reflexionando sobre la lengua y su uso.	4.3 Realizar producciones orales con un registro formal, un lenguaje no discriminatorio y un vocabulario rico y ajustado a la norma, haciendo uso de expresiones idiomáticas, con un dominio óptimo de la morfosintaxis, reflexionando sobre la lengua, su uso y el propósito comunicativo.
4.4 Seleccionar y contrastar información procedente de diferentes fuentes, de manera progresivamente autónoma, sobre temas del ámbito personal, social y educativo, evaluando su fiabilidad, y compartir oralmente los resultados adoptando un punto de vista personal y respetuoso con la propiedad intelectual.	4.4 Seleccionar y contrastar información procedente de diferentes fuentes, de manera autónoma, sobre temas de interés académico, personal o social, calibrando su fiabilidad y pertinencia, reelaborarla y comunicarla de manera creativa adoptando un punto de vista crítico respetando los principios de propiedad intelectual.

6.5. Competencia específica 5. Criterios de evaluación

CE5. Expresión escrita y multimodal

2º de ESO	4º de ESO
5.1 Producir, con progresiva autonomía, textos escritos y multimodales de géneros discursivos del ámbito personal, social y educativo que respondan a la situación comunicativa con adecuación, coherencia, cohesión y corrección utilizando elementos de cohesión variados.	5.1 Producir, de manera autónoma, textos escritos y multimodales complejos de géneros discursivos del ámbito personal, social, educativo y profesional que respondan a la situación comunicativa con adecuación, coherencia, cohesión y corrección.
5.2 Utilizar un lenguaje no discriminatorio detectando, de manera progresivamente autónoma, los posibles usos manipuladores de la lengua durante el proceso de composición escrita.	5.2 Utilizar un lenguaje no discriminatorio detectando, de forma autónoma, los usos manipuladores de la lengua durante el proceso de composición escrita.
5.3. Utilizar, durante el proceso de escritura, de forma reflexiva y con ayuda puntual del profesorado e incorporando progresivamente metalenguaje, los conocimientos lingüísticos, textuales y discursivos necesarios en la situación de aprendizaje.	5.3. Utilizar, durante el proceso de escritura, de forma reflexiva, autónoma y utilizando metalenguaje, los conocimientos lingüísticos textuales y discursivos necesarios en la situación de aprendizaje.
5.4. Planificar, textualizar, revisar y editar, con progresiva autonomía, durante el proceso de escritura mediante estrategias gradualmente complejas.	5.4 Planificar, textualizar, revisar y editar, de manera autónoma, durante el proceso de escritura, utilizando las estrategias necesarias de manera precisa.

6.6. Competencia específica 6. Criterios de evaluación

CE6. Interacción oral, escrita y multimodal

2º de ESO	4º de ESO
6.1 Interactuar oralmente, con progresiva autonomía, sobre conocimientos ajustados a la situación comunicativa del ámbito personal, social y educativo, a través de diferentes soportes, aplicando la escucha activa y utilizando un vocabulario preciso y no discriminatorio, la cortesía lingüística, la etiqueta digital y aquellos recursos no verbales que faciliten la construcción de un discurso consensuado.	6.1 Interactuar oralmente, con autonomía, sobre conocimientos complejos ajustados a la situación comunicativa del ámbito personal, social, educativo y profesional, a través de diferentes soportes, utilizando un vocabulario rico y correcto y no discriminatorio e implicándose activa y reflexivamente con una actitud dialogante y de escucha para la construcción de un discurso común consensuado.
6.2. Identificar y rechazar, con ayuda puntual, los usos discriminatorios y manipuladores de la lengua a partir de la reflexión y el análisis de los elementos verbales y no verbales utilizados en el discurso.	6.2. Identificar y rechazar, de forma autónoma, los usos discriminatorios y manipuladores de la lengua a partir de la reflexión y el análisis de los elementos verbales y no verbales utilizados en el discurso.
6.3. Utilizar, con ayuda puntual, estrategias para la gestión dialogada de conflictos en el ámbito personal, educativo y social.	6.3. Utilizar estrategias, de manera autónoma, para la gestión dialogada de conflictos en el ámbito personal, educativo y social.
6.4. Interactuar en textos escritos y multimodales de manera asíncrona y síncrona con progresiva autonomía; mostrando empatía y respeto por las diferentes necesidades, ideas y motivaciones de los interlocutores, utilizando estrategias para expresar mensajes cohesionados, coherentes y adecuados con un vocabulario preciso y no discriminatorio.	6.4. Interactuar en textos escritos y multimodales complejos de manera asíncrona y síncrona, con autonomía; mostrando empatía y respeto por las diferentes necesidades, ideas y motivaciones de los interlocutores, con adecuación, coherencia, cohesión, corrección y vocabulario rico y no discriminatorio.

6.7. Competencia específica 1. Criterios de evaluación

CE7. Mediación oral, escrita y multimodal

2º de ESO	4º de ESO
7.1 Mostrar interés por participar en la solución de problemas de comprensión recíproca entre hablantes de lenguas o variedades lingüísticas diferentes, sobre asuntos diversos del ámbito personal, social y educativo.	7.1 Mostrar interés por participar en la solución de problemas de comprensión recíproca entre hablantes de lenguas o variedades lingüísticas diferentes, sobre asuntos diversos del ámbito personal, social, educativo y profesional.
7.2 Comprender, comunicar y describir textos de complejidad media en diferentes soportes, o explicar conceptos, de forma oral o escrita, combinando su repertorio lingüístico (L1-L1, L1-L2, L2-L1);	7.2 Comprender, comunicar, describir y parafrasear textos de una cierta complejidad en diferentes soportes, o explicar conceptos, de forma oral o escrita, combinando su repertorio lingüístico (L1-L1, L1-L2, L2-L1)
7.3 Seleccionar y aplicar, de forma progresivamente autónoma, estrategias de simplificación y adaptación de la lengua, que faciliten la comprensión y expresión oral y escrita de la información en distintas lenguas de su repertorio lingüístico (L1-L1, L1-L2, L2-L1).	7.3 Seleccionar y aplicar, de forma autónoma, estrategias de simplificación, adaptación y reformulación de la lengua, que faciliten la comprensión y expresión oral y escrita de la información en distintas lenguas de su repertorio lingüístico (L1-L1, L1-L2, L2-L1).

6.8. Competencia específica 8. Criterios de evaluación

CE8. Lectura autónoma

2º de ESO	4º de ESO
8.1 Leer obras diversas y textos escritos y multimodales del ámbito personal, social y educativo, seleccionando con progresiva autonomía aquellos que mejor se ajustan en cada momento vital a sus gustos, intereses y necesidades personales.	8.1 Leer obras diversas y textos escritos y multimodales del ámbito personal, social, educativo y profesional, seleccionando de manera autónoma aquellos que mejor se ajustan en cada momento vital a sus gustos, intereses y necesidades personales.
8.2 Dejar constancia del propio itinerario lector y de las experiencias lectoras.	8.2 Dejar constancia del propio itinerario lector y cultural, explicando los criterios de selección de las lecturas, las formas de acceso a la cultura literaria y las experiencias lectoras.
8.3. Compartir las experiencias de lectura, en apoyos diversos, participando en comunidades lectoras en el ámbito educativo y social, y relacionando el sentido de la obra con la propia experiencia biográfica y lectora.	8.3. Compartir las experiencias de lectura, en diferentes soportes, participando en comunidades lectoras en el ámbito educativo y social, y relacionando el sentido de la obra con la propia experiencia biográfica, lectora y cultural.

6.9. Competencia específica 9. Criterios de evaluación

CE9. Competencia literaria

2º de ESO	4º de ESO
9.1. Leer y escuchar fragmentos literarios y obras completas, con progresiva autonomía y en contextos socioculturales próximos, teniendo en cuenta los intereses del alumno	9.1. Leer y escuchar fragmentos literarios y obras completas, de manera autónoma, teniendo en cuenta los intereses del alumno
9.2. Interpretar la información relevante de los textos literarios, de las obras completas, y aportar conclusiones de manera reflexiva.	9.2. Interpretar la información relevante de las obras literarias, de manera autónoma, y aportar conclusiones con reflexión y visión crítica.
9.3. Establecer, de manera guiada, vínculos entre los textos leídos y otros textos escritos, orales o multimodales, o bien con otras manifestaciones artísticas en función de temas, tópicos, estructuras, lenguaje y valores éticos o estéticos, mostrando, además implicación y respuesta personal del lector en la lectura	9.3. Establecer, de manera progresivamente autónoma, vínculos entre los textos leídos y otros textos escritos, orales o multimodales, o bien con otras manifestaciones artísticas en función de temas, tópicos, estructuras, lenguaje y valores éticos o estéticos, mostrando, además implicación y respuesta personal del lector en la lectura
9.4. Expresar opinión sobre textos y obras literarias, utilizando algunos recursos retóricos y el metalenguaje literario, con apoyo puntual del profesorado	9.4. Expresar opinión sobre textos y obras literarias, utilizando los recursos retóricos fundamentales, el metalenguaje y las características de los géneros, de manera autónoma
9.5. Crear textos literarios sencillos de los géneros básicos, (cuentos, dramatizaciones, poemas, canciones), aplicando los recursos literarios básicos adecuados, con progresiva autonomía	9.5. Crear textos literarios (relatos breves, dramatizaciones, poemas, canciones) aplicando los recursos literarios adecuados a cada género, de manera autónoma
9.6. Participar en manifestaciones literarias, recitales y representaciones teatrales partiendo de modelos	9.6. Organizar y participar en manifestaciones literarias, recitales y representaciones teatrales