

Universidad de Oviedo

Facultad de Formación del Profesorado y Educación

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

***CLASE DE LENGUA «A LA INMENSA MAYORÍA»:
Programación didáctica de Lengua Castellana y Literatura
para 2º de ESO desde una perspectiva de Atención a la
Diversidad***

***SPANISH CLASS "FOR THE GREAT MAJORITY": 2nd
year of ESO Spanish Language and Literature teaching
programme from the perspective of awareness of diversity***

TRABAJO FIN DE MÁSTER

Autora: Paula Fernández Vázquez

Tutora: M^a Amparo Novo Vázquez

Junio 2016

ÍNDICE

1. Resumen/Abstract	3
2. Introducción	4
3. Breve reflexión sobre la formación recibida y las prácticas realizadas	6
4. Proyecto de Innovación: Clase de Lengua «a la inmensa mayoría»	12
4.1 Presentación del proyecto	12
4.2 Contexto	13
4.3 Objetivos y ámbitos de actuación	17
4.4 Marco teórico	19
4.5 Primera fase investigadora: detección de necesidades en competencia lectora	33
4.6 Segunda fase investigadora: causas del problema de lectura	48
4.7 Desarrollo de la innovación	59
4.8 Evaluación	63
5. Programación	65
5.1 Organización, secuenciación y temporalización de los contenidos y los criterios de evaluación de 2º de ESO	66
5.2 Contribución de la materia al logro de las competencias clave establecidas para la etapa... ..	85
5.3 Procedimientos, instrumentos de evaluación y criterios de calificación	88
5.4 Metodología y recursos didácticos	89
5.5 Medidas de atención a la diversidad	91
5.6 Propuesta de actividades complementarias y extraescolares	92
5.7 Programa de recuperación de aprendizajes no adquiridos cuando se promocione con evaluación negativa en la asignatura	93

5.8 Indicadores de logro y procedimiento de evaluación de la aplicación y el desarrollo de la programación	94
6. Conclusiones	95
7. Bibliografía	97
8. Anexos	101
Anexo I: Pruebas realizadas en la primera fase investigadora del Proyecto de Innovación	101
Anexo II: Encuesta realizada en la segunda fase investigadora del Proyecto de Innovación	132
Anexo III: Modelo de guía para la actividad <i>¡Nos vamos de excursión!</i>	138
Anexo IV: Calendario escolar del Principado de Asturias para el curso 2015/2016	139
Anexo V: Elementos legales de referencia para la elaboración de la programación	140

1. Resumen/Abstract

Clase de Lengua «a la inmensa mayoría» surge durante el período de prácticas del Máster. Si Blas de Otero dedicaba parte de su poesía «a inmensa mayoría» del pueblo, y quería con ella denunciar y luchar contra las injusticias sociales de la España de posguerra, con este Trabajo Fin de Máster (TFM) se pretende denunciar la situación de desigualdad a la que estudiantes de necesidades educativas especiales o NEE están sometidos día a día en los centros de Secundaria españoles y, ante todo, ofrecer una solución al respecto.

Este TFM se estructura en tres partes: una breve reflexión sobre la formación recibida en el Máster y las prácticas, un proyecto de innovación y una programación didáctica. En el proyecto de innovación se estudia el nivel de integración y de competencia lectora de dos alumnos con NEE del IES de prácticas y se proponen algunas medidas para mejorar su situación. En la programación para 2º de ESO, curso en el que se encuentran dichos alumnos, se incorporan las actividades propuestas en la innovación y se adoptan otras medidas para atender a la diversidad, y hacer así que la Educación sea más justa y provechosa para la «inmensa mayoría» del alumnado.

Spanish class “for the great majority” arises during the period of work practice of this Master’s Degree. Part of Blas de Otero’s poetry was aimed at “the great majority” of the people, and he wanted to denounce and fight against the social injustices of post-war Spain. The aim of this dissertation is to denounce the inequalities to which the students of special educational needs are subject, and above all, to suggest a solution for this.

This project is divided in three parts: a brief reflexion on the training received in the Master’s Degree and in the work practice, an innovation project and a teaching programme. In the innovation project we study the degree of integration and reading competence of two high-school students with special educational needs and some measures are suggested to improve their situation. In the teaching programme for 2nd year of E.S.O., these students’ year, we include the activities suggested in the innovation plan and some other measures are adopted in order to pay attention to diversity and make Education fairer and more productive for the “great majority” of the student body.

2. Introducción

Como su propio nombre indica, este TFM cierra otra etapa, la del Máster que ha supuesto mi primer acercamiento a la enseñanza. Digo «primer acercamiento» porque nunca antes había tenido relación con el ámbito de la Educación y, al preinscribirme en un Máster de estas características y ser seleccionada, me sentí como si de algún modo volviese al colegio: llevo dieciocho años estudiando y de repente pretendo formarme en un campo desconocido, por lo que no me queda otro remedio que empezar de cero. Afronté el reto con ilusión, pero también expectante por lo que pudiera ocurrir: ¿y si me daba cuenta de que la enseñanza no era lo mío?

Es imposible dar respuesta a esa pregunta y hablar de este TFM sin referirme al periodo de prácticas en el IES. Hasta casi pasado el primer mes del *Prácticum* no tuve claro que merecía la pena luchar por conseguir una plaza como docente, pero ese no era momento de pensar en oposiciones, sino en este trabajo. En él se nos requería realizar una breve reflexión sobre la formación recibida, elaborar una programación didáctica para un curso académico completo e idear un proyecto de innovación. En un primer momento me propuse enfrentarme al trabajo por ese orden, pero a veces la propia vida marca un camino mejor y hace que alteres los planes: al comenzar el período de prácticas, cuando aún no tenía en mente ninguna idea concreta, se cruzaron en mi camino dos alumnos con necesidades educativas especiales que presentaban numerosos problemas de lectura. Siendo yo tan consciente de lo que una persona puede disfrutar leyendo, no podía dejar pasar la oportunidad de ayudar a aquellos dos jóvenes de quince años a superar sus obstáculos e intentar que mirasen los libros con otros ojos. Además, consideré que el hecho de que la profesora de Lengua los mantuviese al margen de las actividades del grupo/aula no los estaba ayudando. Así pues, se me ocurrió que no podían existir mejores protagonistas para una innovación que ellos porque, sin duda, merecen recibir un trato igualitario, es decir, que su «clase de Lengua» se dirija «a la inmensa mayoría»: no solo a sus compañeros, sino también a ellos. El desarrollo de este proyecto durante el periodo de prácticas marcó, por tanto, el rumbo del otro gran bloque del TFM: la programación docente, que debía ir destinada a este grupo de estudiantes de 2º de ESO teniendo muy en cuenta la diversidad de alumnado presente.

El TFM, por tanto, se estructura en tres bloques: breve reflexión sobre la formación recibida y las prácticas realizadas, proyecto de innovación y programación didáctica.

El proyecto de innovación se divide en ocho apartados. Comienza con una presentación a modo de declaración de intenciones, tras la cual se explica el contexto en el que aparecen los problemas descritos: características de la ciudad donde se encuentra el IES y modo en el que la institución afronta la Atención a la Diversidad. A continuación aparecen los objetivos que marcan el rumbo del proyecto. Para que todo lo que se proponga esté avalado de algún modo, se construye un marco teórico donde aparecen ideas de expertos acerca de competencia lectora, integración de alumnos con necesidades educativas especiales en las aulas españolas, y papel de la familia y los centros educativos en el rendimiento de los estudiantes. Se abordan esas tres cuestiones porque son las que pueden arrojar luz a la situación en la que se encuentran los dos alumnos que protagonizan el proyecto. Tras este enmarque teórico se desarrollan dos fases investigadoras: con la primera se pretende evaluar el nivel de competencia lectora de los dos alumnos y determinar cuáles son sus puntos fuertes y débiles al respecto, mientras que en la segunda se buscan las causas que han podido desencadenar todos los problemas de lectura a los que ellos se enfrentan cada día. Una vez completados todos estos pasos, se llega a la innovación en sentido estricto, es decir, a la propuesta de medidas para atajar la problemática, teniendo en cuenta quiénes son los implicados, qué recursos se necesitan y de cuánto tiempo se debería disponer para cumplir los objetivos propuestos al inicio. Finalmente hay un apartado dedicado a la evaluación del propio proyecto de innovación.

La programación didáctica también está compuesta por ocho apartados. En primer lugar se secuencian, ordenan y temporalizan en unidades didácticas los contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje correspondientes al curso elegido, 2º de ESO. En ese primer apartado se explica el tipo de actividades que se realizarían en cada unidad y cómo se integrarían en dicha programación las medidas propuestas en el proyecto de innovación. En segundo lugar se expone la relación de la materia *Lengua Castellana y Literatura* con las siete competencias clave que la ley obliga a trabajar desde todas las asignaturas. En tercer lugar, se añaden los procedimientos, instrumentos y criterios de calificación, es decir, todo lo relativo a cómo evaluar numéricamente al alumnado. En cuarto lugar se explica qué metodologías se emplearían para trabajar en el aula, así como los recursos que se necesitarían. Muy relacionado con todo lo anterior están las medidas de Atención a la Diversidad, que se explican en quinto lugar y que son una parte importante en tanto que el eje vertebrador del TFM es ese. El sexto apartado está dedicado a la propuesta general de actividades complementarias y extraescolares. El

séptimo, al plan de recuperación de la asignatura cuando un estudiante pase al curso siguiente con ella pendiente y, finalmente, el octavo, a la explicación de qué se tendrá en cuenta a final de curso para evaluar la propia programación.

Al margen de los tres grandes bloques descritos, se añade un apartado de conclusiones generales, otro con las referencias bibliográficas empleadas a lo largo del trabajo y otro con cinco anexos en los que se incluyen las pruebas lectoras y la encuesta realizadas a los alumnos durante las fases investigadoras del proyecto de innovación, un ejemplo de guía de trabajo para una de las actividades innovadoras propuestas, el calendario escolar asturiano para este curso 2015-2016 y la documentación legal que se ha tenido muy en cuenta a la hora de diseñar la programación.

3. Breve reflexión sobre la formación recibida y las prácticas realizadas

El *Máster de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional* consta de nueve asignaturas, un periodo de prácticas (*Prácticum I*) con su correspondiente «Cuaderno de Prácticas» (*Prácticum II*) y un *Trabajo Final de Máster* (TFM). Durante el primer semestre se cursaron las materias *Procesos y Contextos Educativos*; *Sociedad, Familia y Educación*; *Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad*; *Diseño y Desarrollo del Currículum*; *Tecnologías de la Información y la Comunicación*; y *Complementos a la Formación Disciplinar: Lengua y Literatura Castellana*, mientras que en el segundo se abordaron *Innovación Docente e Iniciación a la Investigación Educativa*; *Aprendizaje y Enseñanza: Lengua y Literatura* y la optativa *La Comunicación Social en el Aula*, se asistió tres meses al *Prácticum I*, se realizó el *Prácticum II* y se redacta el presente TFM.

La materia *Procesos y Contextos Educativos* es la más densa, ya que se desglosa en cuatro bloques: «Características Organizativas de las Etapas y Centros de Secundaria», «Interacción, Comunicación y Convivencia en el Aula», «Tutoría y Orientación Educativa» y «Atención a la Diversidad». Es una asignatura, por tanto, con objetivos muy diversos: conocer leyes educativas, documentos institucionales de un IES, dinámicas de convivencia en el aula, modos de encarar la Tutoría y la Orientación como mero docente (no como tutor u orientador) y estrategias para atender a la diversidad del alumnado en la

propia clase. Los contenidos de todos esos bloques son muy importantes para la profesión, pero de distintos modos: los del primero, dedicado a leyes y documentos institucionales, sirven para la parte más «burocrática», mientras que los demás hay que ponerlos en práctica diariamente con el alumnado para ofrecerles una educación de calidad. De hecho, en el IES de prácticas, a la hora de entablar relación con el alumnado, han podido observarse y aplicarse cuestiones trabajadas en el bloque II. Asimismo, puesto que la idea de basar este TFM en la Atención a la Diversidad surge durante el período de prácticas, es preciso señalar que lo trabajado en el bloque IV de esta asignatura no se ve reflejado en el día a día de los centros educativos. Así pues, ha sido especialmente provechoso llegar al IES con los conocimientos adquiridos en dicho bloque de contenidos para compararlos con la realidad, tomar conciencia de que la situación debe cambiar y de que está en manos del profesorado.

Con el bloque II de *Sociedad, Familia y Educación*, denominado «Familia y Educación», ocurre algo similar. Mientras que en las clases teóricas se reivindica esta importancia de mantener un estrecho vínculo familia-centro, en el IES se aprecia que la situación no es la deseada. Por tanto, los contenidos vistos en la asignatura se corresponden con lo que debería ocurrir y no siempre ocurre. Así, una vez más, lo aprendido en el Máster ayuda a percibir las debilidades de los centros educativos para que, cuando seamos profesores, hagamos todo lo posible por convertirlas en fortalezas. Respecto a los contenidos del bloque I de esta asignatura, denominado «Sociedad y Educación» y centrado en cuestiones de género, estereotipos y Derechos Humanos vinculados a la Educación, cabe destacar que han sido útiles en la medida en que recuerdan que cualquier docente debería tener mucho cuidado de no caer en prácticas discriminatorias de ningún tipo a la hora de ejercer su profesión.

Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad ha sido una de las asignaturas más interesantes del Máster, ya que nuestra formación inicial como filólogos no nos había brindado nunca la oportunidad de acercarnos a la Educación desde el campo de la Psicología. Han sido especialmente útiles para el período de prácticas tanto las técnicas conductistas como las estrategias de aprendizaje y autorregulación a la hora de impartir clase a los alumnos.

Diseño y Desarrollo del Currículum es la asignatura que más conocimientos prácticos nos ha brindado. En ella se nos han explicado todos los elementos curriculares de acuerdo con la última ley educativa (LOMCE), así como el modo más correcto de

elaborar unidades didácticas. Los contenidos de esta asignatura han sido de vital importancia para realizar las unidades didácticas durante el periodo de prácticas y lo serán en nuestro futuro profesional.

De la materia *Tecnologías de la Información y la Comunicación* destacaría lo aprendido en las tres clases teóricas recibidas a lo largo del semestre: de acuerdo con las características de la sociedad actual, se planteaba la importancia de trabajar con las TIC en el aula para motivar al alumnado. Viviendo en una sociedad tan mediatizada como la nuestra, se hace imprescindible la presencia de una asignatura sobre TIC en un Máster como este, y por eso mismo debería durar más tiempo, es decir, que diez sesiones se quedan muy escasas y los contenidos podrían haber dado mucho más de sí. Además, las clases prácticas se basaron en la elaboración de un blog, una buena herramienta para trabajar con alumnos de Secundaria, pero con la que muchos de nosotros ya estábamos familiarizados antes de llegar al Máster, por lo que quizás podría plantearse una actividad más novedosa.

En cuanto a *Complementos a la Formación Disciplinar: Lengua y Literatura Castellana* considero todo un acierto haberla dividido en dos partes (Comunicación y Enseñanza de la Literatura), así como haber puesto al frente de cada una de ellas a un profesional sobre la materia. Ni en el *Grado en Lengua Española y sus Literaturas* ni en el Máster hay asignaturas donde se nos enseñe a comunicarnos oralmente en un aula, por lo que las herramientas que se nos han facilitado en el primer bloque de esta asignatura son muy valiosas para nuestro futuro profesional, sea o no en el ámbito docente. Asimismo, a pesar de haber aprendido mucha Literatura durante la carrera, en ningún momento nos habíamos planteado hasta dónde llegar con alumnos de Secundaria, qué tipos de lecturas encomendarles o cómo acercarles los contenidos de Historia de la Literatura. El segundo bloque de esta asignatura, por tanto, ha arrojado luz al respecto y ha sido de gran utilidad a la hora de planificar nuestras unidades didácticas y nuestras clases en el IES. El único inconveniente de la asignatura, por tanto, es su duración, ya que en el bloque II se dedicaron muchas sesiones a la exposición de nuestros trabajos y apenas hubo tiempo para abordar más contenidos que estaban planificados y que resultarían igual de necesarios para el futuro.

Aprendizaje y Enseñanza: Lengua y Literatura es la otra asignatura exclusiva de la especialidad, impartida en este caso por un profesor de Secundaria en activo, lo cual permite que los contenidos se aborden de un modo más «realista». En ella se nos invitó a

ver la Lengua Castellana y Literatura desde una perspectiva diferente y crítica ya que, mientras que todo el mundo, incluido el currículo oficial, predica la importancia del enfoque comunicativo de la materia, muchos de los contenidos curriculares y de las actividades en los IES no favorecen esa adquisición de competencias comunicativas por parte del alumnado. Además, tuvimos la oportunidad de poner en práctica ese modo de entender la materia elaborando una unidad didáctica que pudo llevarse al aula durante el *Prácticum I*. Precisamente por la importancia de los contenidos de *Aprendizaje y Enseñanza* para enfocar adecuadamente las unidades didácticas y aprovechar al máximo la experiencia en prácticas, sugeriría que la asignatura se impartiese durante el primer semestre del Máster y no al mismo tiempo que el *Prácticum*.

Innovación Docente e Iniciación a la Investigación Educativa ha sido una de las materias más difíciles de abordar debido a la inexperiencia. Es complicado innovar e investigar cuando ni se tiene práctica como docente ni, por tanto, se dominan los temas que se escogen para innovar. Considero que el futuro de nuestro sistema educativo está en manos de la innovación, por lo que es importante tener conocimientos al respecto, pero realizar un buen proyecto es un reto al que hemos tenido que enfrentarnos en poco tiempo y con poca formación.

En *La comunicación Social en el Aula* ocurre algo similar a lo comentado en *Tecnologías de la Información y la Comunicación*. Integrar los medios en las clases de *Lengua Castellana y Literatura* ayuda a desarrollar la Competencia Digital de los alumnos y, pese a que la asignatura prometía, los contenidos resultaron escasos debido a la planificación horaria: se reservaron muchas sesiones para la exposición de nuestros trabajos, por lo que las clases teóricas se vieron reducidas al mínimo. Sin embargo, es necesario resaltar que la elaboración de dichas presentaciones ayuda a expresar ideas y tomar otras de nuestros compañeros, es decir, a compartirlas para aprender.

Los tres meses de prácticas (*Prácticum I*) han sido lo más provechoso del Máster gracias a la implicación del tutor del IES y a la buena relación con el alumnado. Los cursos con los que trabajé fueron 1º de ESO, dos alumnos de 2º de ESO y los dos cursos de Bachillerato, tanto en la asignatura de *Lengua Castellana y Literatura* como en la optativa *Literatura Universal*. Las dos primeras semanas de prácticas se dedicaron a conocer el centro y a analizar sus documentos institucionales para, una vez cerrada esa etapa más técnica, pasar al aula. Los primeros días asistí como observadora y, poco a poco, comencé a dar alguna clase de Sintaxis en 1º de Bachillerato. A la vez que iba

informándome sobre lo solicitado en el Cuaderno de prácticas o *Prácticum II*, comencé a preparar mis unidades didácticas: la primera fue para 1ºB de ESO, se llevó al aula a finales de febrero y versaba sobre los géneros literarios, y la segunda, realizada ya en marzo, estaba destinada a un grupo de 1º de Bachillerato y trataba la argumentación oral y escrita. Además de la elaboración de estas unidades y de impartir clases esporádicas, he tenido reuniones con el orientador, la jefa del departamento de actividades extraescolares, el encargado del hacer los horarios para el Plan de Lectura e Investigación (PLEI) del centro para este curso o el coordinador del Centro de Profesorado y Recursos (CPR) del IES. Además, puesto que las prácticas se terminaban a mediados de abril, he tenido la suerte de trabajar con el alumnado de 1º y 2º de ESO en una actividad programada para el día del libro: para homenajear a Cervantes por el IV centenario de su muerte, debían ensayar una obra de teatro inventada sobre los personajes del Quijote, ya que ese día irían a representarla al Colegio público más cercano ante niños de entre 3 y 12 años. Puesto que dicha representación estaba prevista para unos días después de finalizar el *Prácticum*, me invitaron a asistir de todos modos para poder ayudar con los disfraces y ver el resultado final. Así pues, en el IES de prácticas he podido realizar todas las actividades requeridas, he interactuado continuamente con el personal docente y no docente, y he visto el funcionamiento completo del centro, incluida la Jefatura de Estudios, ya que el tutor desempeñaba esa función y estar tres meses junto a él me permitió conocerla de primera mano. Tanto el tutor como otras profesoras del departamento han puesto de su parte para que mi experiencia fuese aún más enriquecedora cediéndome horas de clase, haciéndome recomendaciones para el proyecto de innovación e invitándome a colaborar en las actividades descritas. En definitiva, la estancia en el IES ha sido todo un descubrimiento porque es donde se me ha permitido por primera vez poner en práctica mis conocimientos filológicos y didácticos con unos resultados más que satisfactorios, tanto por los comentarios del tutor como por la respuesta de los estudiantes, a quienes siempre tendré que agradecer y de quienes siempre conservaré un grato recuerdo.

Pese a que los tres meses del *Prácticum I* han sido muy productivos, dedicar tiempo en el IES a recabar información requerida en el «Cuaderno de Prácticas» o *Prácticum II* ha supuesto, en más de una ocasión, tener que abandonar otras actividades. Varios documentos del Cuaderno, como los comentarios de PEC, PGA, PAT y relación familia-centro, se habían practicado en *Procesos y Contextos Educativos* (bloques I y III) y en *Sociedad, Familia y Educación* (bloque II). Así, teniendo en cuenta la carga de trabajo

que suponen tres asignaturas y asistir diariamente a las prácticas, considero un tanto innecesario realizar de nuevo ese tipo de análisis en el Cuaderno. Por el contrario, creo que la elaboración de unidades didácticas es una actividad provechosa porque pueden ponerse en práctica en el propio IES y permiten que vayamos familiarizándonos poco a poco con los elementos del currículum. En definitiva, pese a que la redacción del Cuaderno es necesaria para dar cuenta de lo que se ha hecho en el IES, podrían eliminarse algunos apartados porque resultan redundantes teniendo en cuenta los contenidos cursados en las citadas asignaturas del primer semestre.

Al margen del comentario de cada materia, quisiera plasmar por escrito dos consideraciones de carácter general:

En primer lugar, la carga de trabajo del Máster, desde el principio hasta el final, es tan grande que resulta casi imposible compaginar estudios y vida laboral. Teniendo en cuenta que es un curso de postgrado, sería interesante rebajar el número de trabajos por asignatura o ampliar el Máster a dos cursos académicos. En esa misma línea, pese a que el plan de estudios consta de doce materias, los cuatro bloques de *Procesos y Contextos Educativos*, en cuanto a carga de trabajo, son como asignaturas independientes, por lo que podría estudiarse la posibilidad de que estuviesen más cohesionados.

En segundo lugar, creo que, cuando una misma materia es impartida por distintos profesores, en las guías docentes deberían explicarse de forma más detallada las actividades que se plantean para el alumnado, así como el sistema de evaluación de las mismas. Esta podría ser una manera de evitar posibles desigualdades y de garantizar que todos los alumnos pongamos en práctica del mismo modo los contenidos.

En definitiva, pese a que podrían mejorarse algunos aspectos, el Máster permite que alguien que llega a él con una titulación ajena a la Educación se familiarice con las cuestiones básicas de la labor docente y tenga la oportunidad de poner en práctica sus conocimientos previos y los nuevos durante tres meses en un IES.

4. Proyecto de Innovación: *Clase de Lengua «a la inmensa mayoría»*

4.1 Presentación del proyecto

Como se ha indicado con anterioridad, *Clase de Lengua «a la inmensa mayoría»* nace durante la estancia en prácticas de este Máster, donde conozco a dos alumnos con necesidades educativas (NEE) a quienes debo dar una clase de apoyo semanal de *Lengua Castellana y Literatura*. Desde el primer día percibo los problemas que presentan en prácticamente todos los campos de la materia. Así pues, la particular situación de estos dos estudiantes llama tanto mi atención que decido proponerle al tutor de prácticas trabajar con ellos para este proyecto de innovación.

Dicho proyecto se desarrollará en torno a tres ejes de intervención: mejora de la competencia lectora, integración de los alumnos en las actividades de la clase y mejora de la comunicación con las familias.

El primero de ellos, la mejora de la competencia lectora, se fija por varios motivos: estos dos alumnos con NEE pasan la mayoría del tiempo leyendo solos para realizar las actividades de su adaptación curricular, en la clase de apoyo demuestran tener dificultades al respecto, es muy probable que los problemas de lectura les estén impidiendo avanzar en otras materias porque no entienden parte de lo que aparece en los libros y, además, fuera del ámbito académico, todos estamos continuamente expuestos a la lectura. Teniendo en cuenta el límite de tiempo para delimitar el problema y la variedad de aspectos que se adscriben a la competencia en Comunicación Lingüística –escritura, lectura o lengua oral–, había que elegir uno. En este caso proyecto, por tanto, se abordará la competencia lectora.

El segundo eje de intervención, como ya se ha anunciado, es la integración de estos dos alumnos con NEE en las actividades ordinarias que realizan sus compañeros. Esta medida surge cuando asisto a la clase del grupo de referencia y observo que los dos estudiantes no comparten actividades con el resto, ya que se dedican a trabajar en el cuaderno de adaptación curricular ya mencionado. Precisamente por ese deseo de integrar a los alumnos en el desarrollo diario de las clases surge el título del proyecto: al igual que el poeta Blas de Otero quería dedicar sus composiciones al pueblo, es decir, «A la inmensa

mayoría», parece justo que la clase de *Lengua Castellana y Literatura* también sea un derecho para todos los alumnos independientemente de sus capacidades, es decir, para esa «inmensa mayoría» que es el grupo/clase.

El tercero y último eje de intervención es la comunicación con las familias porque, aunque desde el departamento de Orientación ha habido mucho interés por dialogar y llegar a acuerdos con los padres de estos dos alumnos, es necesario que cada docente, de modo particular, comparta opiniones y aconseje a esas familias en lo que concierne a su asignatura.

Para abordar este proyecto se siguen estos pasos:

En primer lugar es necesario conocer el contexto en el que ocurre dicha situación (además de conocer las características generales del centro, explicar cómo afronta la Atención a la Diversidad). En segundo lugar se plantean los objetivos y se especifican los ámbitos de actuación. En tercer lugar se elabora el marco teórico sobre el que se sustenta todo el proyecto. En cuarto lugar se llevan a cabo dos fases investigadoras: la primera para diagnosticar el nivel de lectura de los estudiantes con NEE y, la segunda, para descubrir cuáles podrían ser las causas de dichos problemas lectores, ya que hay que actuar sobre ellas. En quinto lugar se proponen las medidas de actuación (innovación propiamente dicha) y, finalmente, en sexto lugar, se evalúan tanto resultados como el proyecto en sí mismo.

4.2 Contexto

En este apartado se describirán tres aspectos: población y aspectos socioeconómicos de la zona donde se encuentra el centro de prácticas¹, algunas características del propio centro y medidas de Atención a la Diversidad presentes en los documentos institucionales del IES, es decir, en el *Proyecto Educativo del centro*, la *Programación General Anual* y el *Plan de Atención a la Diversidad*.

El IES de prácticas se encuentra en la costa central asturiana. El concejo donde está ubicado contaba el año pasado con 22735 habitantes, de los cuales unos 10000 vivían en su capital, lugar donde se encuentra el instituto. La población apenas ha variado en los

¹ Desde la Dirección del Máster se recomienda no citar el nombre del IES de prácticas ni la ciudad donde se encuentra, por ello algunos datos pueden resultar un tanto imprecisos.

últimos treinta y cinco años (desde los años ochenta supera los 20000 habitantes), si bien anteriormente la cifra era bastante menor. Entre las décadas cincuenta y sesenta es cuando se produce un aumento poblacional considerable: de 8090 a 12382 habitantes. Ese notable cambio se debe a la apertura de tres importantes fábricas en la comarca, lo cual provocó que mucha gente se asentase en el concejo en busca de trabajo. Así pues, el hecho de que esas empresas continúen abiertas y, sobre todo dos de ellas, sean, junto con el sector servicios, la base económica de la zona supone que, tal y como se afirma en el *Proyecto educativo del centro* (2012:1), la población del concejo y, en consecuencia, las familias de los alumnos a quienes afectaría tanto la innovación como la programación, se caracterice por tener un nivel socioeconómico medio.

Tras diversos cambios de ubicación y de oferta educativa, en el curso 1996/97 el IES pasa a tener las mismas características que en la actualidad. Es el momento en el que añade a su plan de estudios la Educación Secundaria Obligatoria al completo (de 1º a 4º), los Bachilleratos y la FP. Aumenta, por tanto, en gran medida su volumen de alumnado, por lo que se presenta un gran problema de espacio que resuelven tomando las instalaciones de uno de los colegios de EGB de la ciudad para acoger a los alumnos de 1º y 2º de ESO. En esta misma situación continúa hoy día, ya que esos dos cursos se imparten en ese edificio, y 3º, 4º, Bachillerato y FP, a kilómetro y medio de distancia, en el edificio principal.

En este curso 2015/16, según la *Programación General Anual* (PGA) del centro (2015:11-12), el IES tiene 336 alumnos de ESO, 107 de Bachillerato y casi 200 de FP presencial. Según ese mismo documento (2015:13-14), para atender a esos casi 650 alumnos, el centro cuenta con 83 profesores, de los cuales 7 pertenecen al departamento de *Lengua Castellana y Literatura*: tres de ellos están en un edificio dando clase a 1º y 2º de ESO, mientras que los cuatro restantes se encuentran en el otro impartiendo *Lengua Castellana y Literatura* en todos los cursos y la optativa de *Literatura Universal* en Bachillerato.

En 2º de ESO, que es el curso en el que se encuentran los dos alumnos con los que se realiza el estudio, hay 82 estudiantes divididos en cuatro grupos, por lo que habría unos 20 por clase. El grupo al que van dirigidas las medidas de este proyecto y la posterior programación didáctica, en un principio, tiene 20 estudiantes, sin embargo, en la clase de Lengua tiene 13: ocho alumnos y cinco alumnas. Esta diferencia de 7 alumnos se da porque han aplicado una medida de atención a la diversidad de las que recogen en los

documentos institucionales. Se trata del denominado «agrupamiento flexible» que, según el *Plan de Atención a la Diversidad* (2014:6) del centro consiste en

la organización de los horarios de una materia de distintos grupos de un mismo curso en la misma franja horaria, de forma que permita al profesorado reagrupar al alumnado para la realización de diferentes actividades de aprendizaje. Así será posible: posibilitar el progreso de todo el alumnado del grupo, establecer un seguimiento más personalizado para el alumnado con diferente ritmo de aprendizaje y adecuar los objetivos y contenidos a los niveles de competencia curricular del alumnado. Persigue, por tanto, facilitar el desarrollo simultáneo de diferentes actividades ajustadas a las diferentes características y ritmos de aprendizaje del alumnado. Puede desarrollarse en Lengua Castellana, Ciencias Sociales, Matemáticas, Ciencias Naturales, Biología y Geología, Física y Química.

Según el contenido de esta cita, con esa medida se estaría velando por atender a cada estudiante según sus necesidades, incluidos los de NEE.

Para encontrar más datos sobre el tratamiento que el centro ofrece a ese tipo de alumnos, se ha consultado en primer lugar el *Proyecto educativo del centro* (PEC). En él solo se incluyen estos dos comentarios al respecto, en los cuales se habla de metodología y evaluación:

Consideramos que el método de trabajo es el elemento más flexible que permite al profesorado adaptarse a las características de cada grupo y a las diferentes capacidades de los alumnos que lo componen. Por tanto, las programaciones docentes deberán recoger de forma explícita la metodología indicando las particularidades metodológicas de los agrupamientos específicos que para la correcta atención a la diversidad se hayan constituido. (*Proyecto educativo del centro*, 2012:13)

Los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales serán evaluados de acuerdo con su adaptación curricular. Se tendrán en cuenta las especiales características que sus diferentes capacidades pudieran suponer en las diferentes materias aunque éstas no hubieran sido objeto de adaptación curricular de tipo alguno. (*Proyecto educativo del centro*, 2012:18)

Tras acudir también la *Programación General Anual* del centro (PGA) y no encontrar más que referencias al *Plan de Atención a la Diversidad* (PAD), se ha consultado de nuevo este último. Además de la opción del «agrupamiento flexible» ya mencionada, se proponen otras dos medidas de atención «para todo el alumnado»: apoyo en grupos ordinarios y desdoblamiento de grupos, pero ninguna de ellas se aplica al grupo al que va dirigido este TFM.

Al margen de esas medidas «ordinarias», tienen otros cuatro bloques de atención para alumnos con dificultades más «serias» (*Plan de Atención a la Diversidad*, 2014:7-27), entre los cuales se encuentran los de NEE. Según el propio *PAD* (2014:23), pertenecen a ese grupo los alumnos con déficit intelectual de diversos grados, con déficit sensorial de cualquier tipo, con trastornos de personalidad y conducta que no se adaptan al ritmo escolar ordinario, con trastornos generales del desarrollo y con déficit motor.

Tras una evaluación de necesidades, que no se explica en qué consiste, «el/la orientador/a a través de una entrevista con la familia del alumno/a informará sobre las necesidades que presenta, los recursos y medidas de atención a la diversidad a los que se incorpora. Se recogerá en documento escrito la conformidad y el acuerdo de la familia» (*Plan de Atención a la Diversidad*, 2014:23). Así, las tres medidas que se proponen para ellos son apoyo especializado con el Pedagogo terapeuta (PT), adaptaciones curriculares y flexibilización del periodo de escolarización (*PAD*, 2014:22-27).

En primer lugar, el PT es quien, en coordinación con el departamento de Orientación y con el tutor del grupo, debe «asesorar al profesorado del centro en cuanto a formas de trabajo, pautas de actuación y material didáctico para los alumnos con necesidades educativas especiales o que presenten retrasos escolares», «elaborar las adaptaciones curriculares en colaboración con el profesorado», realizar una «evaluación inicial de los alumnos con necesidades educativas especiales» y reunirse con el profesorado «para informar de los resultados y elaborar un plan de trabajo». Además, en lo referente a las familias, realiza reuniones periódicas con ellas y les recomienda unas pautas de actuación para casa (*Plan de Atención a la Diversidad*, 2014:22-23).

En segundo lugar, en cuanto a las adaptaciones curriculares (*Plan de Atención a la Diversidad*, 2014:25-26), una vez establecidas las necesidades, ellos contemplan distintos tipos de adaptaciones: de acceso al currículum (relacionadas con los espacios o la forma de comunicarse, es decir, para alumnos con problemas sensoriales), curriculares ordinarias (modificación de algunos elementos del currículum sin alterar gravemente su seguimiento) y curriculares significativas (implican eliminación o supresión de objetivos nucleares de las áreas principales y que afecten a capacidades básicas).

En tercer lugar, en cuanto a la flexibilización del periodo de escolarización, consiste en la «permanencia extraordinaria un año más en la etapa de ESO sin perjuicio de la repetición ordinaria un curso más en la etapa» (*Plan de Atención a la Diversidad*,

2014:26). Para acogerse a esta medida, el profesorado debe hacer la propuesta, el tutor debe elaborar un informe justificándolo y valorando el nivel curricular del alumno, el orientador debe elaborar un informe de evaluación psicopedagógica y el director del centro debe remitir todo eso a la Dirección General de Políticas Educativas y Ordenación Académica (*Plan de Atención a la Diversidad*, 2014:26-27).

Tras haber recopilado todo lo que aparece en los documentos oficiales del IES respecto al tratamiento de alumnado con NEE, puede confirmarse que a los dos alumnos protagonistas de este proyecto se les han aplicado las medidas mencionadas y que, en concreto, sus adaptaciones curriculares son de tipo significativo. Así pues, solo queda añadir, a modo de conclusión, que el centro ha aplicado medidas suficientes para afrontar las necesidades de los alumnos mencionados: agrupamiento flexible para reducir el número de estudiantes en la asignatura y ayuda especial. Habría que explicar si, como parece, todo son ventajas o recurrir en exceso a ellas trae consecuencias negativas.

4.3 Objetivos y ámbitos de actuación

Este proyecto de innovación tiene tres objetivos fundamentales que se concretan en catorce objetivos específicos. De acuerdo con la naturaleza de dichos objetivos, al final de este apartado se enuncian los dos ámbitos en los cuales se llevará a cabo la innovación.

4.3.1 Objetivos generales

- Eliminar la barrera entre los dos alumnos con necesidades educativas especiales y el grupo/clase.
- Mejorar el nivel de competencia lectora de los dos alumnos con necesidades educativas especiales.
- Lograr una mejor y mayor colaboración con las familias de los dos alumnos con necesidades educativas especiales.

4.3.2 Objetivos específicos

- Crear actividades adecuadas a las necesidades de todo el grupo/clase, sobre todo con metodología cooperativa, para que los estudiantes puedan aprender juntos respetando sus ritmos de aprendizaje y sus niveles académicos.

- Eliminar la hora de apoyo que otro profesor de Lengua ofrece los miércoles a los dos alumnos con necesidades educativas, ya que así no perderán el hilo de las tareas grupales. Esta propuesta surge porque los dos alumnos con NEE pasan una hora semanal con el PT, otra con un profesor de apoyo de Lengua y solo dos con el resto del grupo.
- Dejar que los dos alumnos con necesidades educativas especiales trabajen en sus adaptaciones curriculares solo en la hora semanal con el PT. Se propone esto porque actualmente los dos alumnos con NEE dedican las cuatro horas semanales de la asignatura a trabajar de manera individual en sus cuadernos de adaptación curricular, y esto impide que compartan actividades con sus compañeros.
- Mejorar la velocidad lectora de los dos alumnos con necesidades educativas hasta que lleguen, al menos, a las 200 palabras/minuto.
- Mejorar la lectura en voz alta –entonación y pausas– de los dos alumnos con necesidades educativas.
- Ampliar el vocabulario de los dos alumnos con necesidades educativas.
- Lograr que los dos alumnos con necesidades educativas asuman completamente los valores de los conectores textuales.
- Mejorar la comprensión lectora de los dos alumnos: en el caso del Alumno A, lo relativo los tres procesos cognitivos –Identificación, Interpretación, y Creación y valoración de información– y, en el del Alumno B, los dos últimos.
- Despertar la capacidad de razonamiento y de identificación de implicaturas e inferencias del Alumno B (el Alumno A no presenta problemas al respecto).
- Aumentar la memoria a corto plazo del Alumno B (el Alumno A no presenta problemas al respecto).
- Incrementar la capacidad de atención del Alumno B (el Alumno A no presenta problemas al respecto).
- Mantener contacto directo y continuado con las familias de los dos alumnos con necesidades educativas para exponer los problemas concretos detectados, recomendar formas de ayuda, comentar los progresos e intercambiar opiniones acerca de la situación, todo ello basado en la escucha, el interés y el diálogo.
- Hacer que algún miembro de la familia de los dos alumnos con necesidades se comprometa a ayudarlos diariamente con las tareas y el estudio si no existen razones serias que lo impidan.

- Comentar con las familias la conveniencia de que los dos alumnos con necesidades educativas especiales cambien de clase particular para que les ofrezcan una atención personalizada.

4.3.3 Ámbitos de actuación

Como ha podido comprobarse tras leer los objetivos, esta innovación afecta a dos ámbitos educativos: docencia y participación. En ambos casos se abordan a nivel particular, es decir, sin que afecte ni a la organización del centro ni a los compañeros del departamento: las propuestas docentes se realizan a nivel de aula, ya que la profesora las pondrá en práctica con un grupo concreto en su asignatura, y las propuestas de participación tampoco involucran a nadie más que a la propia docente y a las familias de sus estudiantes, especialmente las de dos alumnos con NEE.

4.4 Marco teórico

Como se ha indicado con anterioridad, en el trabajo se plantean tres ejes de intervención: competencia lectora, integración y comunicación docente-familias. Es por ello que a continuación se abordarán esos mismos aspectos estructurados en cuatro subapartados: ¿Qué es la competencia lectora?, ¿Qué es «leer» y qué determina que alguien sea un lector competente?, ¿Están realmente integrados en las aulas los alumnos con necesidades educativas? y ¿Qué papel juegan la familia y el centro en el rendimiento académico de los alumnos?

En el primero de ellos se justifica la importancia de trabajar la lectura en Secundaria. En el segundo se explican las variables que intervienen en el proceso de lectura, ya que son la base para la primera fase investigadora en la que, como ya se ha comentado, se evalúa el nivel de lectura de los dos alumnos con NEE. En el tercero se ofrece una panorámica del estado de la Atención a la Diversidad en los centros educativos y se plantean algunas propuestas que velan por la inclusión de este tipo de alumnado en las aulas ordinarias. Finalmente, en el cuarto se habla de la influencia de la familia en el rendimiento académico de los hijos, así como de la importancia de que esas familias y los centros educativos mantengan una buena comunicación.

4.4.1 ¿Por qué la competencia lectora?

La lectura es de vital importancia para el desarrollo intelectual de cualquier persona. Tal y como señala Colomer (1997), lo escrito tiene la ventaja de que en cualquier momento puede ser analizado, contrastado con otros textos y con las propias ideas de cada individuo, favoreciendo así «la apropiación de la experiencia y el conocimiento humano» (Colomer, 1997:7). Esta concepción acerca de la lectura se refleja también en el *Currículo de Educación Secundaria Obligatoria y relación entre sus elementos* (2015). Desde todas las materias debería tenerse muy en cuenta su importancia pero, sobre todo desde la de *Lengua Castellana y Literatura*, debería trabajarse muy en serio:

La lectura es una destreza básica para la ampliación y desarrollo de la competencia en comunicación lingüística y para el aprendizaje en general, puesto que constituye la principal vía de acceso a los aprendizajes, entre ellos los de las materias curriculares. Por ello desde la asignatura ha de facilitarse el acceso del alumnado a una gran diversidad de textos escritos y convertir la lectura de los mismos en una práctica cotidiana que permita al alumnado desarrollar su competencia lectora de textos cada vez más complejos. (*Currículo de Educación Secundaria Obligatoria y relación entre sus elementos*, 2015:223)

Mediante la lectura y la escritura se ponen en marcha los procesos cognitivos que ayudan a construir el conocimiento del mundo, de las demás personas y de una misma y, por tanto, desempeñan un papel fundamental como herramientas de adquisición de nuevos aprendizajes a lo largo de la vida. Con el bloque de Comunicación escrita: leer y escribir se persigue que el alumnado sea capaz de entender textos de distinto grado de complejidad y de géneros diversos, y que reconozca las ideas explícitas e implícitas en el texto con el fin de elaborar su propio pensamiento crítico y creativo. (*Currículo de Educación Secundaria Obligatoria y relación entre sus elementos*, 2015:219)

En este proyecto se ha escogido la lectura dentro de la competencia en Comunicación Lingüística por dos razones: una mejora en ese campo facilitaría a los dos alumnos con NEE la realización de sus actividades académicas diarias (la realización de su cuaderno de adaptación curricular requiere leer continuamente) y comprender lo que leen los ayudaría a estudiar mejor todas las materias.

Esa idea de que un nivel de competencia lectora aceptable favorece el rendimiento en todas las materias es compartida por muchos investigadores. Gil (2009:305-306), por ejemplo, afirma que

el dominio de la técnica lectora se considera un prerrequisito básico para el éxito en la mayor parte de las disciplinas escolares. De ahí que la competencia en lectura esté

asociada al rendimiento, como se ha confirmado en diferentes estudios en los que se ha encontrado una correlación significativa entre comprensión lectora y calificaciones escolares.

Al margen de la relación entre los hábitos familiares y la trayectoria académica de los alumnos, debe tenerse en cuenta que, según el informe PISA de 2009, el 20% de los estudiantes españoles tenían el nivel más bajo –nivel 1 o inferior– de comprensión lectora (Suárez *et al.*, 2011:50), por lo que es importante trabajar este aspecto.

4.4.2 ¿Qué es «leer» y qué determina que alguien sea un lector competente?

En este segundo punto, tras definir el término «leer», se exponen los aspectos que determinan que un lector sea o no competente, ya que son la base de la primera fase investigadora en la cual se evalúa el nivel de lectura de los dos alumnos con NEE. Esos aspectos determinantes que se explican a continuación son: atención selectiva, memoria, velocidad lectora, lectura mecánica o discriminación perceptiva, nivel de vocabulario, control semántico de conectores textuales, reconocimiento de información implícita y procesos cognitivos que intervienen en el proceso de comprensión lectora.

Así pues, antes de nada debe explicarse qué es «leer». Para Solé (1992:21) es «un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura». Para esta autora, leer implica la existencia de un lector activo que tiene claro por qué realiza esa actividad: los objetivos pueden ser desde informarse sobre algo muy concreto hasta evadirse leyendo por placer (Solé, 1992:21).

Vallés (1998:135), sin embargo, afirma que leer «consiste en descifrar el código de la letra impresa para que esta tenga un significado y, como consecuencia, se produzca una comprensión del texto», mientras que es la comprensión lectora la que supone «la interacción entre el lector y el texto».

Aunque como primer acercamiento esas son definiciones válidas, si lo que en esta innovación se pretende es ayudar a dos alumnos con sus problemas de lectura, es necesario buscar algo mucho más preciso, es decir, una definición que hable de aspectos determinantes o variables que intervienen el proceso de lectura. Tras consultar diversas publicaciones, la de Molina y Gómez-Villalba (2010:16) resulta la más completa:

La concepción actual de la lectura pasa por la necesaria decodificación, pero está irremisiblemente ligada al concepto de comprensión lectora: no basta con la identificación de las letras, su conversión en sonidos, el reconocimiento de las palabras y la sintaxis, sino que se hace necesario el conocimiento de los hechos para relacionarlos entre sí y con el conocimiento previo que el lector tiene de ellos, además de la memorización de los mismos para utilizarlos después, lo que exige procesos superiores, como razonar e inferir.

Si se analiza pormenorizadamente la definición, se citan varios requisitos básicos para que la lectura sea productiva: identificar las letras, convertirlas en sonido, reconocer las palabras, interpretar sintácticamente lo leído, tener conocimientos previos, tener memoria y ser capaz de razonar e inferir.

En varias publicaciones consultadas (Solé, 1992; Vallés, 1998; Núñez y Santamarina, 2014) se menciona que el primer requisito para leer es la alfabetización, es decir, la identificación de las grafías, algo que estos dos alumnos, tras ser observados y teniendo en cuenta que llevan escolarizados once o doce años, tienen afianzado.

Al margen de la alfabetización, el primer aspecto determinante, si bien Molina y Gómez-Villalba (2010:16) no la recogían en su definición, es la atención selectiva. Vallés (1998:137) considera imprescindible que la persona, a la hora de leer, focalice su atención solo en el texto y obvie todos los demás estímulos internos y externos. Es lo que él denomina un «esfuerzo de control y de autorregulación de la atención». Así pues, parece obvio que es necesario descubrir si los alumnos son capaces de concentrarse en la lectura. Esto puede hacerse mediante la simple observación de aula, pero, como se verá más adelante, en la primera fase investigadora de esta innovación se ha empleado una prueba del test «Toulouse-Piéron», usado en Psicología para evaluar la atención y la concentración de la gente, para medir la capacidad de atención de ambos alumnos. En él se pide que, en un panel de 40 columnas y 40 filas lleno de figuras en distintas posiciones, la persona, en un máximo de diez minutos, tache las que sean iguales a las del modelo que aparece en la parte superior de la hoja². Según el Orientador del IES, de entre todos los test disponibles para evaluar esta capacidad, el «Toulouse-Piéron» es el más adecuado porque las figuras son similares a las letras del alfabeto.

² Puede consultarse la prueba concreta en el «Anexo I».

El segundo aspecto determinante es la memoria. Tanto en la definición mencionada como en el estudio de Vallés (1998:138-139) se considera que la memoria, tanto a corto como a largo plazo, también repercute notablemente en la competencia lectora. La memoria a largo plazo interviene cuando el lector relaciona lo que está leyendo con sus conocimientos previos. Sin embargo, la memoria a corto plazo actúa cuando el lector debe ir recordando los datos que va leyendo de manera lineal para vincularlos y captar el sentido global del texto. Así pues, es complicado evaluar los conocimientos previos de un alumno, pero es más sencillo comprobar si posee una aceptable memoria a corto plazo.

El tercer aspecto determinante, la velocidad lectora, está muy relacionado con la idea de captar el sentido global del texto. Puede parecer que la velocidad no tiene mayor importancia más allá de que el lector tenga que invertir más o menos tiempo en la tarea, pero no es así de simple. La velocidad lectora también influye mucho en la comprensión en tanto que, si una persona tiene que dedicar tanto esfuerzo a la mera verbalización de lo que está escrito, es decir, en reproducir verbalmente las grafías, no le quedará energía para hacer nada más con esa información. Eскурra (2003:105-106) distingue tres tipos de lectura: «corriente y común», cuando se leen entre 250 y 500 palabras por minuto comprendiendo el 70% del texto, «de estudio», al leer de 180 a 200 palabras/min. con una comprensión de un 90%, y «superficial», cuando se superan las 800 palabras/min. pero la comprensión desciende al 50%. Así, autores como Bravo (2010) comentan que 200 es el número de palabras mínimo que alguien debería conseguir verbalizar en una lectura rápida (es decir, en voz alta) en un minuto para llegar a comprender globalmente eso que ha leído. Teniendo en cuenta este dato, también debería comprobarse si los dos alumnos de esta innovación son capaces de llegar a esa cifra. Para ello podría utilizarse cualquier texto pero, ya que Eскурra (2003:134) en su estudio ofrece el material con el que ha llevado a la práctica su investigación, podría aprovecharse.

El cuarto aspecto determinante es la lectura mecánica, es decir, la conversión de letras en sonidos, de grafías en fonemas. Es un fenómeno muy relacionado con la velocidad porque para leer rápido es necesario verbalizar las grafías sin problema. Molina y Gómez-Villalba (2010:16) ya aludían a ello, al igual que lo hace Vallés (1998:138) con el nombre de «discriminación perceptiva» cuando señala que identificar y decodificar correctamente grafías y fonemas evita errores de exactitud al leer y, por consiguiente, contribuye a lograr una buena competencia lectora. Así pues, se trata en este caso de comprobar si los alumnos leen las palabras de uso común porque están demasiado

acostumbrados a verlas y reproducirlas o porque de verdad relacionan a la perfección los fonemas y la grafía.

El quinto aspecto determinante se encuentra en el campo de la Semántica, ya que se trata del nivel de vocabulario. Autores como Suárez, Moreno y Godoy (2010:13) afirman que tener un amplio y rico vocabulario favorece la comprensión y ayuda a ser lectores hábiles. A este respecto, Vallés (1998:150) matiza que es bueno trabajar con sinónimos, antónimos u homónimos dentro del aula.

Para explicar el sexto aspecto determinante, control semántico de conectores textuales, es necesario tener en cuenta que hay distintos tipos de comprensión lectora. Vallés (1998:142-144) distingue estos: literal, inferencial, crítica y metacomprendiva. En este caso interesan los tres primeros, puesto que son los que un alumno de este nivel debería dominar. El primero, como su propio nombre indica, se caracteriza por comprender literalmente lo que aparece en el texto, es decir, recordar los hechos tal y como aparecen en él. En el segundo caso, el lector ya sería capaz de relacionar lo leído con otros textos o con sus conocimientos personales. En el tercero, finalmente, la persona también podría emitir juicios de valor acerca de lo que acaba de leer. Así pues, para poder acceder al segundo tipo de comprensión, es decir, al inferencial, Vallés (1998:143) sostiene que uno de los requisitos es que el lector sea capaz de construir en su memoria una «macroestructura» de lo que ha leído, es decir, un esquema jerarquizado de ideas. Afirma, además, que esa macroestructura comienza a elaborarse cuando el lector encuentra en el texto e interpreta adecuadamente expresiones como «por consiguiente», «por lo tanto» o «en consecuencia», en definitiva, conectores textuales. Teniendo en cuenta esto, a la hora de evaluar la competencia lectora de los alumnos, sería necesario asegurarse de si dominan el valor de esos conectores.

El séptimo aspecto determinante, reconocimiento de información implícita, era contemplado por Molina y Gómez-Villalba (2010:16) en su definición de «leer». Hablaban de «razonar e inferir» como elementos básicos para que se produjese una correcta comprensión lectora. Así pues, se entra en el campo de la Pragmática y es inevitable remitir a Grice (1975) con su teoría sobre implicaturas. Para él, una «implicatura» es cualquier información que un emisor trata de hacer manifiesta a un receptor en un mensaje pero sin expresarlo de manera explícita. Distingue, pues, entre implicaturas *convencionales* (lo que trata de manifestarse se hace por el propio significado de las palabras. Por ejemplo, decir «*Por fin* ha aprobado» implica que llevaba

tiempo suspendiendo), *no convencionales o conversacionales* (entra en juego el principio de cooperación porque si no el mensaje no tendría sentido, como ocurre, por ejemplo, con los comentarios irónicos) e inferencias (entran en juego aspectos socioculturales para interpretar correctamente el mensaje). Así pues, sería necesario también asegurarse de que los alumnos son capaces de captar este tipo de mensajes, sobre todo los dos últimos, porque es donde entra en juego la «no literalidad».

El octavo aspecto determinante, que se relaciona con todos los anteriores, son los procesos cognitivos que intervienen en el proceso de comprensión lectora. Si bien Vallés (1998:142-144) hablaba de lectura literal, inferencial, crítica y metacomprendiva distinguiendo, por tanto, esos cuatro procesos, otros autores realizan esquemas similares, pero no idénticos, ya que cada uno tiene su propio criterio y profundiza más o menos en la explicación de los procesos cognitivos que considera que intervienen en el proceso de comprensión lectora. Por ejemplo, Castrillón (2010) propone una selección de textos para trabajar en Secundaria con preguntas orientadas a trabajar los procesos de orientación, identificación, jerarquización, inferencias, integración y proyección; o Solé (1992:161) habla de «preguntas de respuesta literal», «preguntas de piensa y busca» y «preguntas de elaboración personal». Así pues, hay esquemas diferentes pero coinciden en su esencia.

De hecho, este modelo por «procesos» es el utilizado en la evaluación de la prueba de lectura de la Consejería de Educación del Principado de Asturias. Cada ciertos años, en 4º de Primaria y 2º de ESO la Consejería realiza a los alumnos asturianos sus «Pruebas diagnósticas» para determinar qué nivel tienen en las competencias básicas que contempla la ley educativa española y, por consiguiente, los currículos de cada comunidad autónoma. Dentro de la competencia en Comunicación Lingüística existen pruebas de lectura basadas en la lectura de unos textos a los cuales se asocian seis preguntas. Cada una de esas preguntas se corresponde con un proceso cognitivo, y así es como evalúan cada uno de ellos. En Álvarez, Pérez y Suárez (2008) aparecen explicados.

Puesto que todos los autores mencionados (Solé, 1992; Vallés, 1998; Álvarez, Pérez y Suárez, 2008; Castrillón, 2010) consideran importantes esos procesos, es inevitable comprobar si estos dos alumnos los dominan, en qué medida y a qué nivel.

Se considera que, si en la parte investigadora de este proyecto de innovación se consigue evaluar a los alumnos de todas las variables o «aspectos determinantes» señalados en estas páginas, habrá podido obtenerse un diagnóstico que permita orientar

las propuestas de mejora. Asimismo, para orientarlas, podrían tenerse en cuenta ideas como las de Solé (1992:118-123) cuando habla de la lectura compartida en el aula. Ella cree que esta actividad es una buena práctica porque «se da de manera simultánea una demostración del modelo del profesor y una asunción progresiva de responsabilidades por parte de los alumnos en torno a las cuatro estrategias fundamentales para una lectura eficaz» (Solé, 1992:120). Así, al trabajar en el aula la lectura compartida, pueden realizarse estas cuatro actividades que facilitarán la comprensión: formular predicciones sobre el texto que se va a leer, plantear preguntas sobre lo que se ha leído, aclarar posibles dudas acerca del texto y resumir sus ideas.

4.4.3 ¿Están realmente integrados en las aulas los alumnos con necesidades educativas especiales?

En este apartado se ofrece una panorámica del estado de la Atención a la Diversidad en los centros educativos y se plantean algunas propuestas que velan por la inclusión de este tipo de alumnado en las aulas ordinarias.

Así pues, la educación especial nace a finales del siglo XIX-principios del XX, justamente cuando se produce un acceso generalizado a la educación. El aumento de alumnado y la aparición de muchos más casos de estudiantes con problemas provocaron que estos últimos fuesen separados de los demás para ofrecerles una atención personalizada. Así, ese tipo de alumnado, ya no solo con retraso mental o discapacidades auditivas o visuales, que era lo común en un principio, sino también con dislexia, autismo, parálisis cerebrales o trastornos de comportamiento, debía asistir a colegios especiales (Chiner, 2011:19-20).

En España, hasta los años ochenta nadie había alzado la voz contra esta segregación, pero poco a poco las peticiones de crear un sistema educativo único para todos iba ganando adeptos. Así pues, se pensaba que esa normalización sería una forma de integración, pero no lo era porque seguían haciéndose diferenciaciones aun estando todos en un mismo centro. Llegados a este punto era necesario avanzar un paso más y dar el salto de la «integración» a la «inclusión», es decir, de abandonar la idea de que son personas especiales para pasar a reconocer que las diferencias entre individuos son parte de su propia naturaleza y, por tanto, no deben considerarse algo anormal. Así, esa idea de «educación inclusiva» se afianzó con la firma de la *Declaración de Salamanca* y el *Marco*

de Acción sobre las Necesidades Educativas Especiales, ya que noventa países y veinticinco organizaciones internacionales firmaron esos acuerdos en 1994 para reformar los sistemas educativos y poder así ofrecer igualdad de oportunidades a todo el alumnado (Chiner, 2011:24-27).

Toda esta teoría existe, pero no basta para que esa «educación inclusiva» sea uno de los pilares de nuestro sistema educativo. Para ello hace falta, en primer lugar, que la sociedad cambie de mentalidad, que deje de distinguir entre «normal» y «anormal» porque todo ello es natural; y, en segundo lugar, que los docentes tengan conocimientos y pongan empeño en atender a la diversidad como deben.

Respecto a esto, Arnaiz (2000:187) se pregunta por qué, a pesar del paso del tiempo, actualmente se sigue insistiendo tanto en homogeneizar las clases cuando en cualquier ámbito vital te encuentras con personas de lo más diferentes sin que ello suponga un problema. Una clase no debería ser la excepción, por lo que todo docente debe adaptarse a los individuos que la componen (diferencias de género, cultura, religión, intereses y, por supuesto, competencia curricular). De hecho, ella considera que esa diversidad debe verse «como una circunstancia positiva y un reto para avanzar» (Arnaiz, 2000:187).

A pesar de ello, actualmente en los centros siguen adoptándose medidas de atención a la diversidad que alejan a ese tipo de alumnos de los demás. Según Chiner (2011:91-92), uno de los errores más graves continúa estando en la propia ley educativa, que da prioridad a los resultados académicos y no al verdadero desarrollo de las capacidades de los alumnos. Por ello las prácticas más habituales en los centros siguen siendo sacarlos del aula para que reciban atención personalizada de un experto. Esto es a lo que Arnaiz (2000:187) denomina «modelo clásico médico-psicológico de la Educación Especial», ya que legitima que estos alumnos se consideren algo ajeno al grupo/clase y salgan de él para juntarse con personas de características similares y poder así recibir unas enseñanzas diferentes. Ella afirma, por ejemplo, que en los cursos 97/98 y 98/99, el 86% del tiempo que los alumnos con NEE recibían apoyo era fuera del aula (Arnaiz, 2000:187-188).

En la misma tónica, desde aquí puede señalarse que, como se ha descrito en el «Contexto», en el *Plan de Atención a la Diversidad* del centro de prácticas también abundan las medidas basadas en atención individualizada y, por tanto, no inclusiva. De hecho, Álvarez *et al.* (2005) y Álvarez *et al.* (2008) realizaron dos investigaciones sobre la actitud del profesorado asturiano ante la diversidad de alumnado en Primaria y

Secundaria: en la de Secundaria los encuestados creían que la inclusión no estaba funcionando como debería por falta de recursos y desconocimiento de estrategias, mientras que en la de Primaria, además de falta de conocimiento y recursos, los encuestados hablaban de que la verdadera inclusión, aunque era necesaria, afectaría al desarrollo de la clase.

¿Qué tipo de prácticas, por tanto, podría ayudar a lograr la verdadera igualdad?

Realizar actividades que satisfagan las necesidades de todo el grupo. Para ello, según Chiner (2011) es imprescindible que, en lugar de sacar a los alumnos del aula para recibir el apoyo de expertos, los docentes los atiendan dentro del aula con el asesoramiento y la ayuda de esos profesionales. Como parecen demostrar los estudios asturianos mencionados, no es que los profesores no tengan ganas, sino que las políticas inclusivas han llegado sin que ellos estén preparados, lo cual ha supuesto rechazo ante lo desconocido. Así pues, lo primero que debe conseguirse es ese cambio de actitud en el profesorado concienciándolos de que son una pieza imprescindible para dar un trato justo a todo el alumnado y de que, por tanto, deben renovarse y formarse para ello.

Una vez conseguido eso, una buena metodología para trabajar en el aula es la cooperativa porque permite que los alumnos realicen las tareas de manera conjunta, sin que la responsabilidad completa recaiga sobre nadie en particular. De este modo, los alumnos se apoyan, se respetan y ven cómo los conocimientos de todo el grupo se suman para lograr un objetivo común. Además, con esa suma de conocimientos, los alumnos se complementan y unos suplen las faltas de otros (Arnaiz, 2000:191).

Otras opciones son retomar los contenidos en distintas clases con distintos niveles de profundidad, realizar síntesis parciales cada poco tiempo, plantear tareas con distintos niveles de resolución u ofrecer a los alumnos la posibilidad de escoger actividades (Onrubia *et al.*, 2004).

Además, Chiner (2011:103) y Arnaiz (2000:193-194) coinciden en que sería buena idea que varios profesionales compartiesen aula para aunar conocimiento: trabajo colaborativo entre docentes o «co-enseñanza». Planificarían juntos las unidades para ofrecer a los alumnos una atención más diversa y directa. Chiner (2011:103-105) distingue entre «enseñanza interactiva», cuando dos profesores dan la clase a modo de diálogo con intervenciones intercaladas de 5-10 min.; «enseñanza paralela por secciones o grupos rotativos», que consiste en dividir a los alumnos en pequeños grupos y hacerles

pasar por distintas secciones en las que cada profesor enseña un contenido; y «enseñanza simultánea o paralela», para lo cual los alumnos se dividen en dos grupos y los dos profesores que están en el aula enseñan el mismo contenido simultáneamente. Este último método permite que, si hay un profesor de Lengua y uno de apoyo en la misma clase, este último pueda dar los contenidos simplificados y el otro más completos, de manera que cada alumno se quede en el nivel en el que se encuentre más cómodo.

Prácticas como estas ayudarían a fomentar la igualdad y el compañerismo en las aulas, pero son casi inexistentes en los centros educativos, ya que exigen mucha comunicación entre docentes, mucho trabajo conjunto y mucha más dedicación temporal que preparar una clase al uso. Además, no solo es cuestión de intención, sino de organización, porque el centro debe realizar los horarios de manera que esos dos profesores estén libres a la misma hora.

4.4.4 ¿Qué papel juega la familia y el centro en el rendimiento académico de los jóvenes?

A continuación se abordan cuestiones relativas a cómo afecta el comportamiento de alumnos y, en mayor medida, familias y profesorado al rendimiento académico de los estudiantes: origen y clase social, expectativas de progenitores e hijos ante los estudios, ayuda de las familias en las tareas diarias de los estudiantes, comunicación padre/madre-hijos, opinión de los profesores sobre el fracaso escolar y relación familia-centro educativo.

Existen tres factores determinantes en el fracaso escolar: los propios alumnos, la familia y los profesores (Suárez *et al.*, 2011:50-51), por lo que sería conveniente explicar algunas cuestiones al respecto.

En primer lugar, en cuanto a los alumnos, Broc (2000) realizó una investigación con 120 estudiantes de ESO y concluyó que lo que más influía en la autoestima global de los jóvenes era su apariencia externa, y el apoyo recibido por padres, compañeros y profesores. Así pues, ellos mismos consideran a la familia y los profesores piezas importantes en su vida.

En segundo lugar, en cuanto a la influencia de las familias en el rendimiento de los alumnos, Núñez (2009) menciona la importancia algunos factores como: estructura o

configuración familiar, origen o clase social de procedencia, clima educativo familiar, siendo este último uno de los más importantes. Respecto a la relación entre rendimiento de los hijos y nivel de estudios de los progenitores, Pérez-Díaz, Rodríguez y Sánchez (2001:121), tras realizar una investigación sobre ello, concluyen que el 76% de los alumnos cuyos padres tenían estudios universitarios aprobaban todas las asignaturas, mientras que solo el 36% de aquellos cuyas familias no habían completado los estudios primarios lo conseguían. Respecto a la relación entre rendimiento y nivel socioeconómico, Suárez *et al.* (2011:51) afirman que, si la situación familiar de un alumno es precaria económicamente, a sus padres se les hará más difícil afrontar sus gastos educativos y, además, las aspiraciones de esos padres para con sus hijos serán, en general, menos ambiciosas. Sin embargo, comprueban también que no son los recursos materiales lo que más influye en las expectativas de los padres, sino el propio rendimiento de los hijos: es decir, que si ese alumno va consiguiendo buenos resultados, los padres hacen un esfuerzo máximo por conseguir que siga en esa dirección y progrese en la vida.

Como ya se ha afirmado anteriormente, el comportamiento de los progenitores era un factor decisivo en la trayectoria académica de los alumnos. Así lo manifiestan Suárez *et al.* (2011:51) al afirmar que

la implicación de la familia en el proceso de aprendizaje parece ser decisiva para el desarrollo afectivo, cognitivo y comportamental de los estudiantes y, por tanto, para lograr el éxito académico. Son muchos los investigadores que indican que la implicación familiar positiva influye en todos los estudiantes, independientemente del curso en que se encuentren; y disminuye la posibilidad de que el estudiante abandone la Educación Secundaria.

Así pues, el hecho de que los padres fijen expectativas sobre la capacidad y el rendimiento de los hijos, que se interesen por su trabajo, que muestren satisfacción o no ante sus logros o sus fracasos, que los ayuden en las tareas diarias, etc., repercute en el éxito escolar de esos alumnos. Esto ocurre porque los padres muchas veces son el modelo a seguir por los hijos y, por ello, quieren que se sientan orgullosos de sus logros; pero también porque prácticamente todo el mundo reacciona positivamente ante estímulos, ayuda y recompensas (Suárez *et al.*, 2011:52-53).

Muy en relación con esa idea de que los padres son una gran influencia para los hijos está la ya mencionada investigación de Gil (2009) sobre la relación entre los resultados en las pruebas diagnósticas de competencia lingüística y matemática de

alumnos andaluces y los hábitos lectores de sus progenitores. Interesa especialmente este estudio porque la innovación se centra en la competencia lectora. Así pues, Gil consulta los resultados de esas pruebas diagnósticas de la Consejería de Educación andaluza y encuesta a las 3859 familias de esos alumnos para conocer sus hábitos lectores y su opinión sobre la importancia de dicha actividad. En ambas competencias había una correlación entre los resultados de las pruebas y las respuestas de las familias, es decir, que cuantas más horas semanales y más importancia otorgaban a la lectura esos padres, mejores resultados obtenían los hijos en las pruebas de competencia lingüística y matemática. Así pues, como él mismo sostiene, si a edades tempranas los niños observan a sus padres leyendo o estos últimos les transmiten la idea de que leer es importante y es una actividad de ocio tan entretenida como cualquier otra, es mucho más probable que los niños adquieran el hábito lector y desarrollen de un modo mucho más sólido y constante su competencia lectora.

En definitiva, las actitudes y la implicación familiar en los estudios favorecen un mayor rendimiento académico por parte de los hijos. Así, un ejercicio de lo más simple para dar un paso al respecto es ayudar con los deberes diarios porque esto «aporta a los niños múltiples oportunidades para observar y aprender de sus padres, para recibir refuerzo y *feedback* y para participar en interacciones instruccionales relacionadas con los contenidos académicos y el proceso de aprendizaje» (Suárez *et al.*, 2011).

En tercer lugar, teniendo en cuenta el alto índice de fracaso escolar en Secundaria, la implicación debería ir bastante más allá de las fronteras del hogar, es decir, que no solo deberían implicarse las familias, sino estas junto con los centros educativos. Así pues, los profesores también deben poner de su parte intentando lograr un vínculo más estrecho con los progenitores de los estudiantes. A este respecto, ya en 1997, Epstein, Coates, Clark, Sandres y Simon realizan una clasificación de los tipos de colaboración que deberían existir entre las familias y los centros (en Martínez y Álvarez, 2005:138-139). Ellos hablan de seis etapas: el centro como fuente de ayuda a las familias, la familia como fuente de ayuda al centro, colaboración de los padres y madres en el centro, implicación de los padres y madres en las actividades de aprendizaje de sus hijos en casa, participación de los padres y las madres en los órganos de gestión y decisión del centro, y conexión y coordinación del centro con otras entidades comunitarias. La puesta en marcha de todos esos modos colaborativos tiene efectos positivos en el alumnado, que mejora su rendimiento, comportamiento y motivación; en la familia, que aumenta sus expectativas

y manifiesta una mejor actitud hacia el profesorado; y en los docentes, que se muestran más motivados y receptivos con las familias (Martínez y Álvarez, 2005:139). Pese a que ya han pasado años desde esa propuesta, en algunos IES las familias continúan sin implicarse demasiado. Así pues, lo primero que deberían tener claro es que:

De lo que no hay duda es que la implicación de los padres es fundamental para el progreso óptimo de los estudiantes, pero solo si ésta ocurre de modo sostenido durante todo el proceso educativo y no únicamente cuando aparecen problemas de aprendizaje, de rendimiento o de comportamiento; en tal caso, la implicación suele conllevar consecuencias más negativas que positivas. (Suárez *et al.*, 2011:60)

Para hacerse una idea de cómo esa relación familia-centro apenas se cumple en los términos deseados, se comentan los resultados de un estudio que concluye que las familias actúan más que nada por el propio interés de sus hijos: tras recabar información de 2519 padres, madres y tutores de Primaria y ESO, se concluyó que un 67% de las familias creían que los docentes tenían un nivel de profesionalidad muy o bastante elevado, así como que un 80% consideraban que los tutores atendían muy bien a sus hijos. Sin embargo, la sorpresa llegó al comprobarse que las respuestas de los padres tenían mucho que ver con las notas de sus hijos, es decir, que cuantas menos asignaturas suspensas tenían los alumnos, mayor puntuación otorgaban sus familias a los profesores, y viceversa (Pérez-Díaz, Rodríguez y Sánchez, 2001:220-222)

En la misma línea y para finalizar, es interesante saber a qué achacan el fracaso escolar tanto los docentes como las familias según los datos del Instituto IDEA de 2001 (Martínez y Álvarez, 2005). El 55,4% de los profesores creían que se debía al poco esfuerzo del alumno; el 17,1%, a la escasa colaboración de las familias; el 11,8%, a que no se adaptaban las enseñanzas a las características del alumnado; y el 10,2%, a que los contenidos eran poco interesantes. Por su parte, el 43,2% de las familias creía que se debía al poco esfuerzo de sus hijos; y otras, a que la enseñanza no se adaptaba a las necesidades de los estudiantes.

Esos datos reflejan que, pese a no existir mucha relación entre las familias y los centros, tanto padres como docentes son conscientes de que una mayor comunicación entre ellos y, en definitiva, una constante implicación por ambas partes es necesaria para la mejora del rendimiento del alumnado.

4.5 Primera fase investigadora: detección de necesidades en competencia lectora

El objetivo de esta primera fase investigadora es determinar en qué nivel real de competencia lectora se sitúan los dos alumnos con necesidades educativas especiales, es decir, diagnosticar sus necesidades lectoras para poder hacer propuestas de mejora pertinentes. Además, puesto que las propuestas de mejora que se establezcan más adelante estarán destinadas al grupo/clase, es necesario saber qué nivel lector tienen sus compañeros. Así pues, teniendo en cuenta el tiempo disponible durante las prácticas, los primeros realizaron todas las pruebas que se describen a continuación, mientras que el resto de compañeros hicieron una de ellas, la más completa.

Para conseguir esa evaluación se han seguido estos pasos: establecer unas variables de estudio de acuerdo con lo expuesto en el marco teórico, elaborar unas pruebas escritas para recoger información, realizar esas pruebas a los alumnos, analizar los resultados y redactar unas conclusiones. Así pues, a continuación se explican cada uno de esos pasos.

4.5.1 Metodología

En este primer subapartado de «Metodología» se abordan los dos primeros puntos mencionados: variables e instrumentos de recogida de información.

4.5.1.1 Variables

Teniendo en cuenta las teorías de Álvarez, Pérez y Suárez, 2008; Bravo, 2010; Castrillón, 2010; Ecurra, 2003; Grice, 1975; Molina y Gómez-Villalba, 2010; Núñez y Santamarina, 2014; Solé, 1992; Suárez, Moreno y Godoy, 2010, y Vallés, 1998 se han fijado las siguientes variables para evaluar la competencia lectora de los dos alumnos con necesidades educativas especiales: proceso cognitivo de identificación de información, proceso cognitivo de interpretación de información, proceso cognitivo de creación y valoración de información (de estos tres procesos será evaluado todo el alumnado del grupo/clase), velocidad lectora, lectura mecánica, nivel de vocabulario, control semántico de conectores textuales, reconocimiento de información implícita, memoria y atención.

4.5.1.2 Instrumentos de recogida de información

Para evaluar las variables que acaban de ser mencionadas se han seleccionado o, en algunos casos, elaborado de primera mano, una serie de pruebas.³ Las tres primeras variables se evalúan en un mismo tipo de prueba, mientras que las demás se hacen de modo individual. Todas ellas serán explicadas con mayor detalle a continuación y son: seis «pruebas diagnósticas» oficiales para evaluar los procesos cognitivos de identificación, interpretación, y creación y valoración de información, dos pruebas de velocidad lectora, una de lectura mecánica, dos de nivel de vocabulario, una de control semántico de conectores textuales, una de reconocimiento de información implícita, una de memoria y una de atención.

A) Pruebas diagnósticas para evaluar los procesos cognitivos de identificación, interpretación, y creación y valoración de información

Estas pruebas denominadas «Pruebas diagnósticas» se han tomado de Consejería de Educación, Cultura y Deporte (2009) y de «Educastur», puesto que son los «exámenes» oficiales con los que la Consejería de Educación del Principado de Asturias evalúa el aprendizaje por competencias en alumnos de 4º de Primaria y 2º de ESO. Dentro de las pruebas de Competencia lingüística existen unas de lectura que constan de seis preguntas orientadas a evaluar distintos procesos cognitivos que intervienen en el proceso lector. Como se ha indicado anteriormente, cada autor (Álvarez, Pérez y Suárez, 2008; Castrillón, 2010; Solé, 1992) realiza su propio esquema de procesos cognitivos, más o menos detallado, que están presentes al leer, por lo que no hay uno único que deba seguirse al pie de la letra. La Consejería del Principado de Asturias corrige sus «pruebas diagnósticas» por el modelo de Álvarez, Pérez y Suárez (2008), pero es demasiado detallado y no resulta adecuado para esta investigación. Así pues, teniendo en cuenta los modelos de todos los autores que acaban de ser citados, se ha creado uno que responde a las necesidades de este trabajo. En él se distinguen los tres procesos cognitivos que se describen a continuación:

- «Identificación de información»: es el proceso más simple, ya que se refiere a la capacidad de responder de manera correcta a preguntas de puro reconocimiento y reproducción de segmentos de textos. Por ejemplo, en una de las pruebas se dice que «si

³ Pueden consultarse las pruebas concretas en el «Anexo I».

sentía una de ellas [piedras] tibia al tacto, cosa contraria a lo que puede suceder, habría encontrado la piedra de toque» y una de las preguntas sobre el texto es «¿Por qué se llama piedra de toque?». La respuesta es explícita en ese fragmento y el alumno solo necesita identificarlo, es decir, reconocer que la respuesta se encuentra ahí y reproducir la información. Así pues, algunos de los verbos relacionados con esta destreza son *identificar, reconocer, encontrar, repetir, imitar, localizar o reproducir*.

- «Interpretación de información»: para interpretar se necesita capacidad de deducción, abstracción de ideas, jerarquización de información, y relación y reordenación de distintas partes de un texto. Para evaluar este proceso, en las pruebas aparecen preguntas que requieren ordenar información o indicar si determinadas afirmaciones son verdaderas o falsas. Algunos de los verbos relacionados con esta destreza son *analizar, explicar, completar, resumir, clasificar, organizar o enlazar*.

- «Creación y valoración de información»: en este caso es necesario tener la capacidad de tomar la información y relacionarla de manera diferente, así como de valorar lo que ha leído u opinar sobre ello. En uno de los textos se dice que «solo los espejos de azabache de sus ojos son duros cual dos escarabajos de cristal negro» y una de las actividades es «Escribe tres razones por las que Juan Ramón Jiménez dice que los ojos de Platero son espejos de azabache». Para indicar correctamente esas tres razones, además de identificar el fragmento del texto en el que se habla de ello y de interpretar correctamente la información, es necesario transformarla y valorarla para que la respuesta se adecue perfectamente a lo que se pide. Por poner otro ejemplo en el que se trabaja más la valoración de la información, en un texto se pide al alumno que explique la diferencia de comportamiento entre los dos personajes que aparecen en él. Así pues, algunos de los verbos relacionados con esta destreza son *relacionar, crear, sintetizar, proponer, valorar, juzgar, enjuiciar o concluir*.

Una vez descrita la naturaleza de las pruebas y el patrón de corrección, puede explicarse lo que se ha hecho con los alumnos: puesto que, como ya se ha indicado, las pruebas son para 4º de Primaria, nivel que tienen los dos alumnos con necesidades educativas según los informes del PT, y 2º de ESO, nivel en el que se encuentran matriculados, a los dos alumnos con necesidades educativas especiales se les ha mandado realizar dos de cada nivel. Además, para tener una referencia intermedia, se han elegido dos textos de nivel de 6º de Primaria en cuadernos de lectura de Santillana y Anaya, se han elaborado seis preguntas para cada uno de ellos imitando el modelo de las «pruebas

diagnósticas» oficiales y también se han trabajado en clase con esos dos alumnos. Así pues, tras corregir⁴ las seis pruebas de acuerdo con el patrón de procesos cognitivos descrito, se extraen conclusiones acerca de en qué nivel se sienten más cómodos los alumnos o qué procesos cognitivos dominan mejor y peor. Además, como se ha indicado con anterioridad, a los demás alumnos del grupo/clase se les ha realizado una única prueba: una de las dos de nivel de 2º de ESO, ya que es el curso en el que se encuentran.

B) Pruebas de velocidad lectora

Para evaluar la velocidad lectora se han seleccionado dos textos: uno tomado de Ecurra (2003:134) y el otro de elección propia, puesto que el texto no es lo importante. Lo fundamental es cronometrar la lectura en voz alta y la silenciosa, es decir, dar al alumno un minuto de reloj y contar las palabras que ha sido capaz de leer en ese tiempo. Si bien el resultado de la silenciosa no será 100% fiable porque no se puede asegurar que no se hayan saltado fragmentos, el de la lectura en voz alta sí lo será.

A la hora de evaluar la prueba debe tenerse en cuenta que leer menos de 200 palabras/minuto se considera lento, si bien la media está entre 200 y 300. Por el contrario, solo un 2% de la población consigue leer más de 400 (Bravo, 2010). En definitiva, para que el alumno comprenda el texto en una primera lectura, sería necesario que sobrepasase las 200 palabras/minuto.

C) Prueba de lectura mecánica

Se han seleccionado dos textos de 50 palabras cada uno: el primero con palabras de uso cotidiano y, el segundo, con algunas más desconocidas. La clave está en cronometrar ambas lecturas, calcular cuántas palabras por minuto leerían teniendo en cuenta el baremo mencionado en el apartado anterior, ver si están muy descompensadas y, en el propio desarrollo de la lectura, prestar atención a los errores que cometan. Si las lecturas son similares, querrá decir que no tienen un problema de lectura mecánica, mientras que, si claramente muestran mayor dificultad al leer el vocabulario desconocido, lo habrá.

D) Pruebas de nivel de vocabulario

Para tener una idea del nivel de vocabulario de los alumnos se incluyen dos pruebas: una de nivel de 5º de Primaria, nivel aproximado en el que se encuentran según los

⁴ En las pruebas que se encuentran en los «Anexos» se indica, al lado de cada enunciado, qué proceso cognitivo evalúa cada pregunta (ID = Identificación; IN = Interpretación; CV = Creación y valoración).

informes del PT, y otra de 2º de ESO, curso en el que se encuentran matriculados. En ambas se trabajan sinónimos y antónimos: definir pares de palabras, identificar el intruso en una serie o relacionar con flechas. Tras la corrección, se podrán sacar conclusiones acerca del nivel léxico de los alumnos.

E) Prueba de control semántico de conectores textuales

Se han diseñado dos ejercicios para evaluar dicho aspecto: en uno de ellos se presenta una lista con doce conectores que deben integrarse en doce oraciones, mientras que en el otro aparecen diez oraciones con un hueco y cuatro conectores en cada una de ellas para elegir el correcto. Al corregirlos también se extraerán conclusiones sobre qué valores dominan, cuáles no del todo o qué problemas se les presentan

F) Reconocimiento de información implícita

Se proponen diez situaciones que podrían surgir en el día a día y para cuya correcta comprensión se necesita ir más allá de lo literal. Se trata únicamente de que los alumnos digan cómo entienden esos diálogos. Teniendo en cuenta su edad, el resultado normal es que sean capaces de explicarlos todos correctamente.

G) Prueba de memoria

Esta prueba consiste, en primer lugar, en leer nueve palabras durante dos minutos para luego, en una lista de seis, señalar las que se repitan. En segundo lugar, los alumnos deben leer otras dieciséis palabras durante otros dos minutos para, posteriormente, reproducir el mayor número posible de ellas en una hoja en blanco. Si existen errores en la primera prueba estará muy claro que tienen muy bajo nivel de memoria. Sin embargo, en la segunda, ser capaces de reproducir correctamente la mitad ya es un resultado aceptable.

H) Prueba de atención

Se ha utilizado una ficha del test «Toulouse Piéron» para valorar la capacidad de concentración y la atención de los alumnos. En un panel lleno de figuras en distintas disposiciones, los estudiantes deben tachar las que son iguales a las del modelo. Se ha elegido concretamente ese test porque las figuras, al jugar con la posición, son similares a las letras del alfabeto. El tiempo máximo para realizar la prueba son 10 minutos.

El panel está compuesto por 40 columnas y 40 filas, y en cada fila hay 10 posibles respuestas correctas. Lo que debe tenerse en cuenta es el número de aciertos, de omisiones

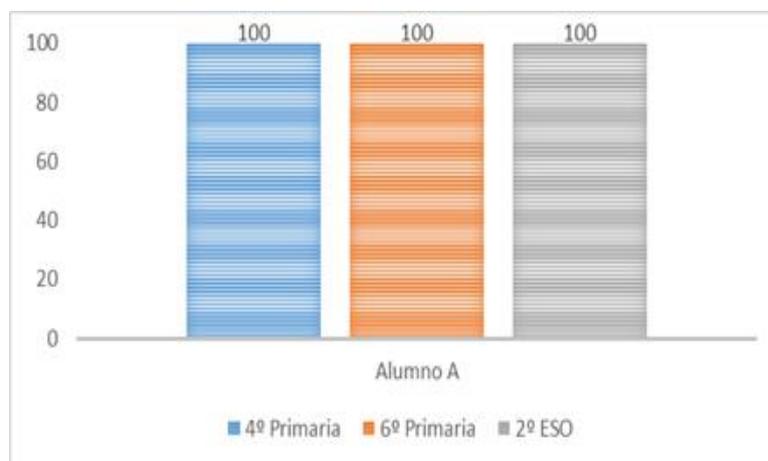
y de errores, ya que si hay errores ya no habría solo un problema de atención, sino de discriminación de los propios signos. Para alumnos de 15 años, señalar correctamente 100 figuras ya es un resultado normal, sobre todo si lo que hay son omisiones y no errores.

4.5.2 Análisis de datos

Alumno A

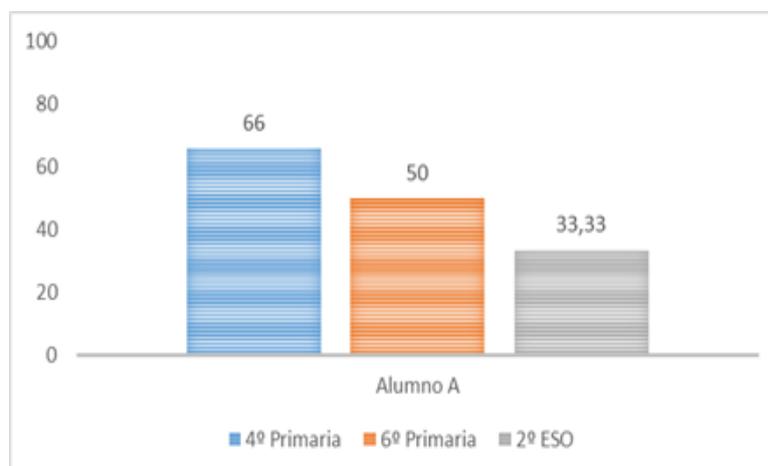
A) Pruebas diagnósticas para evaluar los procesos cognitivos de identificación, interpretación, y creación y valoración de información

Gráfico 1: Procesos cognitivos: Identificación de información



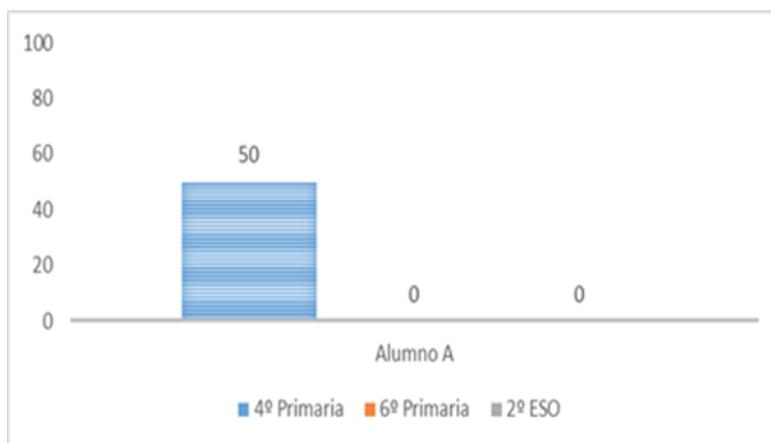
Fuente: Elaboración propia

Gráfico 2: Procesos cognitivos: Interpretación de información



Fuente: Elaboración propia

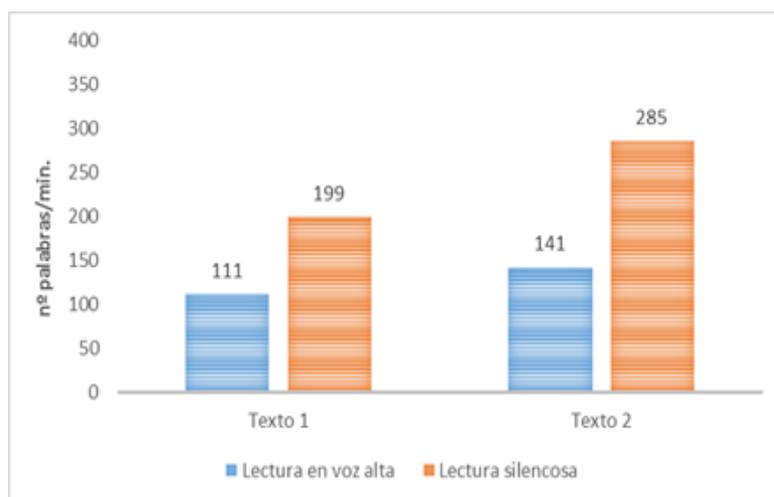
Gráfico 3: Procesos cognitivos: Creación y valoración de información



Fuente: Elaboración propia

B) Pruebas de velocidad lectora

Gráfico 4: Velocidad lectora

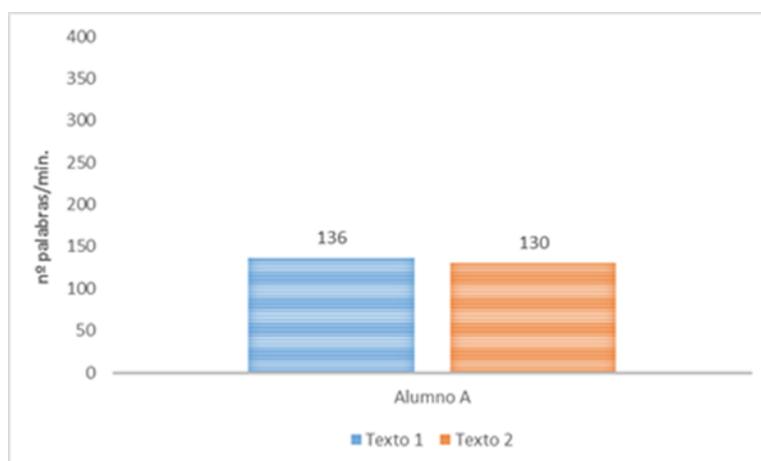


Fuente: Elaboración propia

En lectura en voz alta no logra superar la media de 200 palabras/min. necesarias para la comprensión global de un texto.

C) Prueba de lectura mecánica

Gráfico 5: Lectura mecánica



Fuente: Elaboración propia

No se aprecian diferencias sustanciales entre la lectura del texto con léxico cotidiano y el de léxico menos común.

D) Pruebas de nivel de vocabulario

En la prueba de 5º de Primaria responde correctamente la mayor parte de los ejercicios. Los problemas más notables son la confusión entre *vago*, *trabajador*, *listo* y *tonto*, el desconocimiento de la palabra *alba* y la reacción ante diferentes tipos de enunciados: le cuestan mucho más los ejercicios en los que él mismo debe pensar los sinónimos y los antónimos, aunque sean muy simples, que los de unir con flechas o identificar el intruso.

En la prueba de 2º de ESO se aprecian bastantes más problemas: desconoce palabras como *diáfano*, *hipocresía*, *sollozar*, *ameno*, *tenue*, *obstinado*, *empecinado*, *almizcleras*, *albardín*, *ronzal*, *retranca*, *pulular*, *vestigio*, *cachas*, *calleja* o *despacioso*, siendo especialmente llamativo para su edad el desconocimiento de *hipocresía*, *sollozar*, *ameno*, *tenue*, *cachas* y *calleja*. Además, no reconoce el adverbio *tibiamente*, pero sí el adjetivo *tibio*, por lo que tiene problema con las categorías gramaticales.

E) Prueba de control semántico de conectores textuales

No reconoce correlaciones como «ni...ni». Ejemplo: *En el G.P. de España de 2015, Rosberg salió primero y ni adelantó porque* se dejó adelantar.*

No es consciente de que si elige determinados conectores la oración resulta gramaticalmente incorrecta (ni siquiera «le suena mal»). Ejemplo: *Pedrosa cayó en la tercera vuelta. Ni* no sumó ningún punto.*

No distingue entre nexos de causa y de consecuencia. Ejemplo: *Había grandes charcos en la pista, en consecuencia* llovió mucho.*

F) Reconocimiento de información implícita

No presenta problemas al respecto. Contestó correctamente toda la prueba sin tener que pensárselo demasiado.

G) Prueba de memoria

Tampoco presenta problemas de memoria en la prueba porque el primer ejercicio estaba completamente correcto y, en el segundo, de las dieciséis palabras que debía recordar, fue capaz de reproducir rápidamente doce, llamando especialmente la atención que las escribió exactamente en el mismo orden de la lista original.

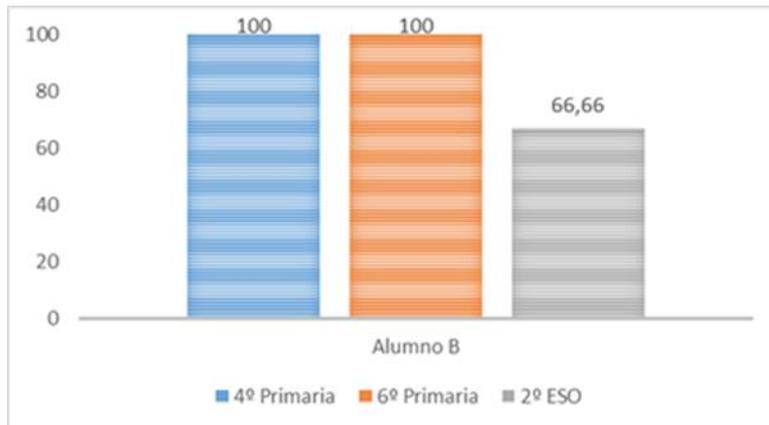
H) Prueba de atención

No tiene problemas para discriminar los signos, ya que no comete errores. Los resultados están dentro de la media para su edad y el desarrollo de la actividad es uniforme. El número de omisiones no tiene gran importancia y, de 232 posibilidades de acierto que tenía según el número de filas completadas, consigue 203, por lo que, en una escala de 1 a 9, tendría una nota de 6.

Alumno B

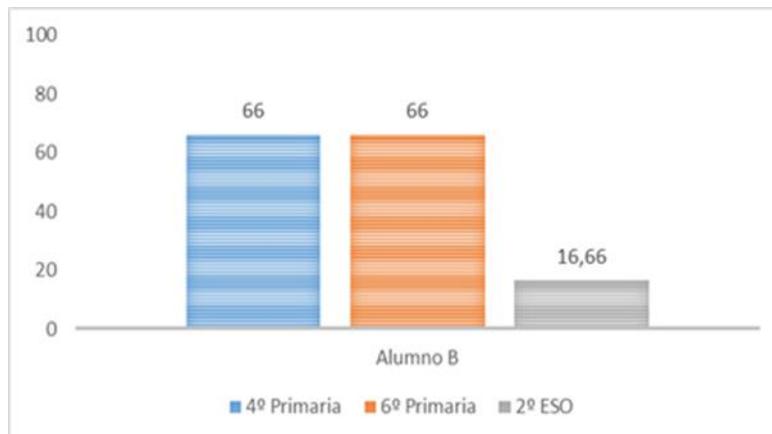
A) Pruebas diagnósticas para evaluar los procesos cognitivos de identificación, interpretación, y creación y valoración de información

Gráfico 6: Procesos cognitivos: Identificación de información



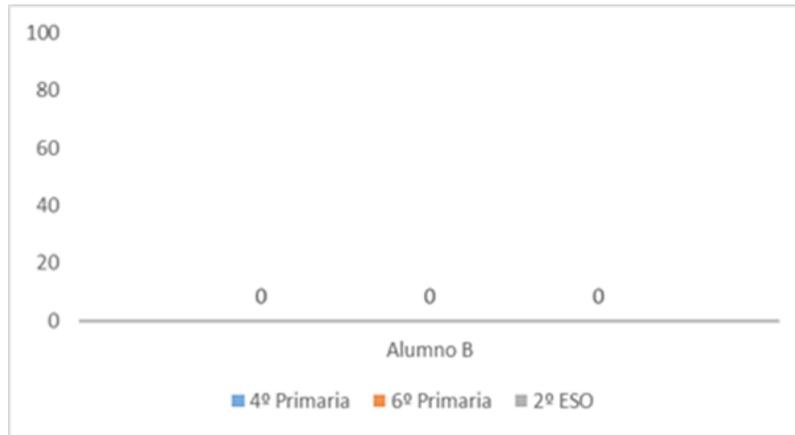
Fuente: Elaboración propia

Gráfico 7: Procesos cognitivos: Interpretación



Fuente: Elaboración propia

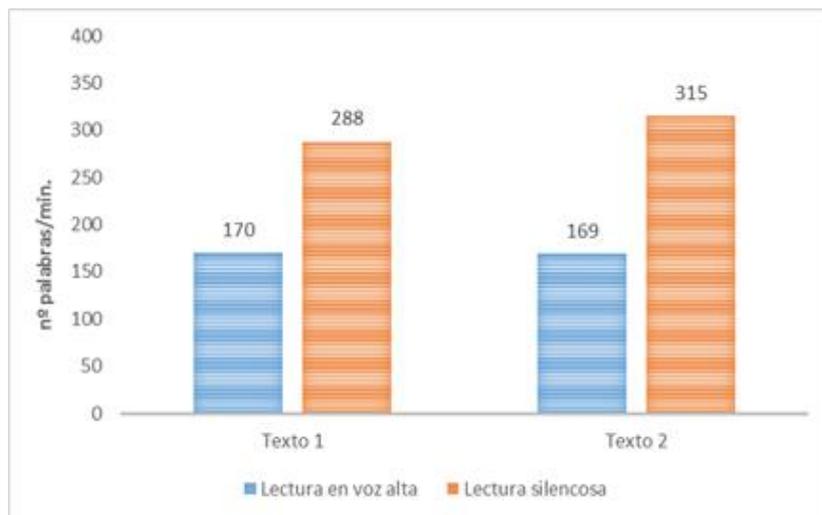
Gráfico 8: Procesos cognitivos: Creación y valoración



Fuente: Elaboración propia

B) Pruebas de velocidad lectora

Gráfico 9: Velocidad lectora

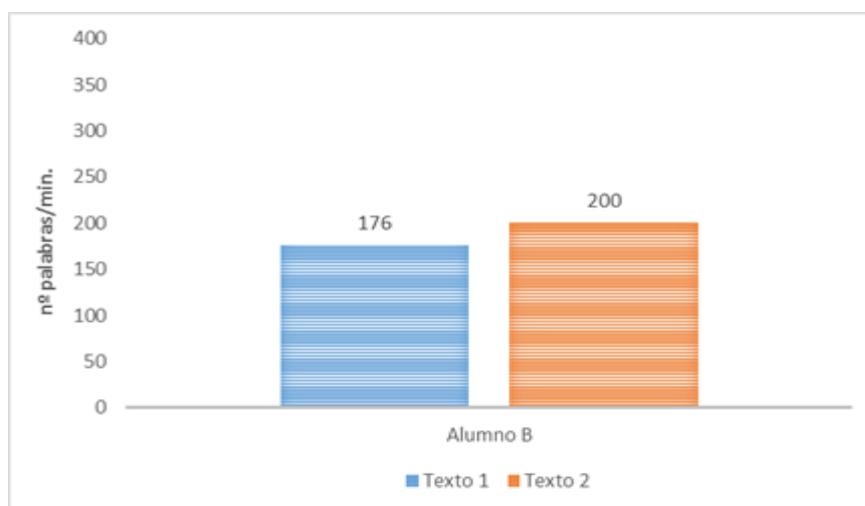


Fuente: Elaboración propia

En lectura en voz alta no logra superar la media de 200 palabras/min. necesarias para la comprensión global de un texto.

C) Prueba de lectura mecánica

Gráfico 10: Lectura mecánica



Fuente: Elaboración propia

No se aprecian diferencias sustanciales entre la lectura del texto con léxico cotidiano y el de léxico menos común.

D) Pruebas de nivel de vocabulario

Responde correctamente a toda la prueba de 5º de Primaria. Aunque distingue entre similar y opuesto, no tiene del todo afianzados los conceptos de «sinónimo» y «antónimo» porque uno de los ejercicios lo contestó completamente al revés. Tras advertirle que lo revisara, se dio cuenta. Tampoco se debe descartar un problema de concentración.

En la prueba de 2º de ESO se le presentan más problemas, ya que deja unos cuantos huecos en blanco porque desconoce el significado de palabras como *diáfano*, *diurno*, *obstinado*, *empecinado*, *ocio*, *tenue*, *hipocresía*, *desdén*, *almizcleras*, *ronzal*, *retranca*, *expolio*, *redil* o *cachas*, siendo especialmente llamativo entre ellas el desconocimiento de *ocio*, *diurno*, *hipocresía* y *redil*.

E) Prueba de control semántico de conectores textuales

Tiene problemas para comprender el enunciado del ejercicio: debía relacionar unos nexos con unas oraciones y él comenzó a insertar el mismo nexo en varias de ellas.

No reconoce correlaciones como «ni...ni». Ejemplo: *En el G.P. de España de 2015, Rosberg salió primero y ni adelantó pero* se dejó adelantar.*

No distingue entre «si no» y «sino». Ejemplo: *Sino* no hubieran echado a Casillas del Madrid, seguirían teniendo al mejor portero del mundo.*

F) Reconocimiento de información implícita

El alumno solo ha sido capaz de explicar dos de las diez situaciones propuestas. Presenta graves problemas de razonamiento, ya que ni formulándole preguntas muy directas para ver si llega a la conclusión adecuada ni, finalmente, explicándole la solución lo asimila.

G) Prueba de memoria

Presenta problemas de memoria porque en el primer ejercicio, a pesar de ser breve, no logra completarlo y porque, en el segundo, de las dieciséis palabras que debía recordar, únicamente fue capaz de reproducir cinco tras pensar un tiempo.

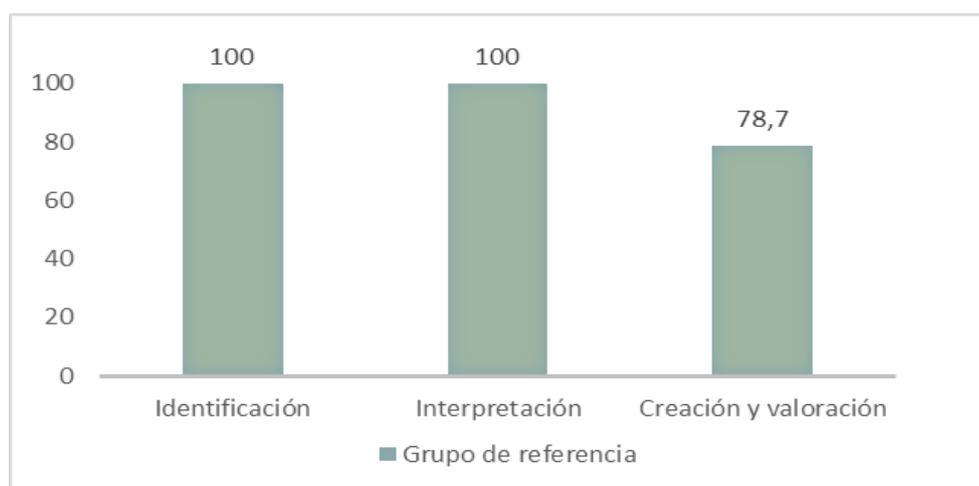
H) Prueba de atención

No tiene problemas para discriminar los signos, ya que no comete errores. Sin embargo, el rendimiento es bajo en cuanto a aciertos, inferior a la media, y el desarrollo de la actividad es bastante variable. El número de omisiones es significativo, ya que en una línea llega a tener más omisiones que aciertos (6/4) y, de 137 posibilidades de acierto que tenía según el número de filas completadas, consigue 70, por lo que, en una escala de 1 a 9, tendría una nota de 2. Durante la ejecución de la prueba, además, se observó que miraba a su compañero y se detenía sin motivo.

Grupo de referencia

A) Pruebas diagnósticas para evaluar los procesos cognitivos de identificación, interpretación, y creación y valoración de información

Gráfico 11: Procesos cognitivos: Identificación, Interpretación, y Creación y valoración de información



Fuente: Elaboración propia

4.5.3 Conclusiones

Los dos alumnos con necesidades educativas especiales, teniendo en cuenta las variables establecidas⁵, tienen una competencia lectora baja para su edad y para el curso en el que se encuentra matriculados, 2º de ESO. De hecho, si se compara el gráfico 11, donde aparecían los resultados de la prueba de procesos cognitivos del grupo de referencia, con todos los anteriores se aprecia cómo sus compañeros de clase consiguen resultados mucho mejores que ellos dos en la misma prueba.

Al margen de esa comparación, lo principal es determinar cuáles son las virtudes y los defectos de estos dos alumnos a la hora de leer, pero las conclusiones no pueden ser conjuntas, ya que hay diferencias notables entre los resultados del Alumno A y los del B.

En el caso del Alumno A, su nivel de competencia lectora es deficiente:

Su velocidad lectora es baja, ya que no logra sobrepasar las 141 palabras/minuto, cuando lo mínimo para comprender el sentido global de un texto en una primera lectura serían 200 (Bravo, 2010). A pesar de ello, no presenta problemas de lectura mecánica, es decir, que lee del mismo modo el léxico conocido que el desconocido, pero sí que comete errores a la hora de leer: omisiones, alargamiento de vocales finales, repeticiones,

⁵ Se han establecido a partir de las teorías de Álvarez, Pérez y Suárez, 2008; Bravo, 2010; Castrillón, 2010; Escurra, 2003; Grice, 1975; Molina y Gómez-Villalba, 2010; Núñez y Santamarina, 2014; Solé, 1992; Suárez, Moreno y Godoy, 2010, y Vallés, 1998.

inclusión de palabras ajenas al texto o cambios de acentuación y de entonación. Este dato puede tomarse como un inconveniente, ya que el alumno tiene problemas de lectura en todos los niveles, pero también como una ventaja, ya que no le es aún más difícil leer determinados textos.

En la pruebas de tipo semántico –léxico y conectores textuales–, sin embargo, se ha detectado una clara escasez, ya que únicamente se siente cómodo ante palabras de uso estrictamente cotidiano y confunde los valores de algunos conectores hasta tal punto que crea con ellos enunciados gramaticalmente incorrectos sin ser consciente de ello.

En cuanto a los procesos cognitivos que intervienen en la lectura, el alumno tiene la ventaja de que domina perfectamente la pura identificación de la información en textos de distintos niveles, incluso de 2º de ESO, que es el curso en el que está matriculado, sin embargo, ya no le es tan sencillo interpretarla. De hecho, su mejor resultado en los ejercicios encaminados a comprobar esta destreza es de un 66% de respuestas acertadas en el texto del nivel de 4º de Primaria y, a medida que aumenta ese nivel, el porcentaje de aciertos disminuye progresivamente hasta llegar a un 33,33% en las pruebas del curso en el que se encuentra, 2º de ESO. Así, si no le resulta sencillo interpretarla, menos aún crearla y valorarla: tan solo es capaz de acertar el 50% de las respuestas en el texto de nivel bajo, de 4º de Primaria, ya que, en los otros dos niveles, las respuestas correctas son inexistentes.

Si hasta ahora se han resaltado los inconvenientes del alumno a la hora de leer, es necesario destacar también cuáles son las tres variables en las que no han presentado problemas: es capaz de explicar sin complicaciones implicaturas simples, es capaz de retener bastante información a corto plazo y no tiene problemas de concentración.

En el caso del Alumno B, los resultados son peores en todas las variables excepto en velocidad lectora, ya que llega a las 170 palabras/minuto, y en lectura mecánica, porque lee del mismo modo textos más simples y más complicados y, aunque comete errores similares a los de su compañero –omisiones, inclusión de nuevas palabras o repeticiones–, la frecuencia con la que aparecen es menor y, en una segunda lectura, logra rectificar gran cantidad de ellos. En la prueba de conectores textuales los resultados son muy similares a los de su compañero, ya que también confunde valores y construye oraciones gramaticalmente incorrectas.

Así pues, pese a que en esas pruebas no se aprecian diferencias notables respecto a los resultados del Alumno A, su nivel de vocabulario es ligeramente más bajo, ya que desconoce el significado de palabras tan comunes como «ocio».

Si en esa prueba ya se advertía una ligera diferencia respecto a los resultados de su compañero, esta se hace manifiesta del todo en el resto de ellas: apenas es capaz de reconocer información implícita en la prueba realizada, presenta problemas de memoria a corto plazo y de concentración y, en los procesos cognitivos que intervienen en la lectura, ya muestra dificultades en la mera identificación de información en textos del nivel en el que está matriculado. Así pues, en los procesos de interpretación, y creación y valoración los resultados son aún peores hasta tal punto que en el último no obtiene ninguna respuesta correcta.

Estas consideraciones son, pues, las que se han tenido muy en cuenta a la hora de plantear los objetivos del proyecto y de proponer soluciones, pero, puesto que no solo puede actuarse sobre el problema, sino que debe hacerse sobre las causas, se ha realizado otra fase investigadora para determinar cuáles podrían ser.

4.6 Segunda fase investigadora: causas del problema de lectura

El objetivo de esta segunda fase investigadora es determinar cuáles pueden ser las causas de los problemas de lectura que tienen los dos alumnos con necesidades educativas especiales y que han sido descritos en el apartado anterior. Para ello se han seguido los mismos pasos que en la fase investigadora anterior: establecer unas variables, recoger información sobre ellas, analizar los resultados y establecer unas conclusiones.

4.6.1 Metodología

4.6.1.1 Variables

Teniendo en cuenta las teorías de Álvarez *et al.* 2005 y 2008; Arnaiz, 2000; Chiner, 2011; Gil, 2009; Martínez y Álvarez, 2005; Núñez, 2009; Onrubia *et al.*, 2004; Pérez-Díaz, Rodríguez y Sánchez, 2001; y Suárez *et al.*, 2011 se han establecido estas variables como posibles causantes del problema lector de los dos alumnos con necesidades educativas especiales: desatención académica previa, desatención académica actual,

desatención familiar respecto a lo académico, ausencia de hábito lector y deficiencia psíquica de nacimiento.

4.6.1.2 Instrumentos de recogida de información

A) Historial académico de los dos alumnos con necesidades educativas especiales

Aunque no aporta información suficiente, esta es la única herramienta disponible para indagar en la variable «desatención académica previa». Se ha tenido la oportunidad de acceder al programa SAUCE para consultar el historial académico de ambos alumnos. Se han observado resultados numéricos y asignaturas suspensas en mayor número de ocasiones. Esos datos ayudan a saber desde cuándo existen problemas académicos, si bien, con el cambio de centro, no hay posibilidad de saber por qué se obtenían esas calificaciones.

B) Entrevista con el Orientador del IES

Puesto que el orientador se ocupa de la situación de los alumnos con NEE, es quien puede ofrecer información sobre las familias de los dos alumnos con necesidades educativas. Así se le pregunta sobre los tipos de familia ante los que se encuentra, la relación entre las familias de esos alumnos y el centro, el interés que muestran hacia la trayectoria escolar de sus hijos. Durante la entrevista el Orientador consulta sus diarios de trabajo, por lo que pueden tomarse notas de ello para plasmar aquí la información más relevante.

C) Observación de aula en dos clases con el grupo de referencia

Se asiste a la clase de *Lengua Castellana y Literatura* con el grupo completo para ver cómo se desarrolla y cómo actúa la profesora con los estudiantes, en especial con los alumnos A y B.

D) Conversaciones espontáneas con los dos alumnos y la profesora de Lengua del grupo

En los minutos sobrantes de las clases con estos dos alumnos se comentaban con ellos cuestiones relacionadas con la asignatura o con sus aficiones. Asimismo, en la sala de profesores, cuando comentaba el desarrollo de la investigación con su profesora de Lengua, también se le preguntaba si no había otras posibilidades de enfocar las clases.

E) Encuesta sobre tiempo de estudio, tiempo libre, lectura y opinión sobre la clase de Lengua Castellana y Literatura⁶

Puesto que, hasta el momento, los datos referidos a la situación familiar y las clases son fruto de entrevistas y conversaciones con Orientador y profesora, así como de la propia observación, se cree conveniente que los propios protagonistas opinen sobre ello. Así pues, se elabora una encuesta en la que, además de esos temas, se les pregunta por escrito acerca de aficiones e intereses personales que podrían orientar las actividades que se propondrán, es decir, la innovación propiamente dicha.

4.6.2 Análisis de datos

A) Historial académico de los dos alumnos con necesidades educativas especiales

Alumno A

Asiste a colegios públicos durante toda su trayectoria académica, pero no al mismo en Infantil y en Primaria. Cursa Infantil en unas escuelas donde solo se imparte esa etapa y no repite ningún curso. En SAUCE únicamente aparecen las notas finales de los cursos que suponen el fin de ciclo, es decir, 2º, 4º y 6º de Primaria. Así pues, en 2º obtiene cuatro suficientes y tres insuficientes en Lengua, Inglés y Matemáticas. En 4º ocurre casi lo mismo: la diferencia es que en Lengua y Matemáticas ya le hacen adaptaciones curriculares y que en E. Física pasa de un suficiente a un bien. En 6º persisten esas adaptaciones en Lengua y Matemáticas, y las notas son tres suficientes, un bien y cuatro insuficientes en Lengua, Inglés, Matemáticas y C. Medio.

Ya en el IES repite 1º de ESO y, en este momento, se encuentra repitiendo 2º. En el primer año de 1º suspende cinco asignaturas, que continúan siendo de las más elementales y entre las cuales sigue estando *Lengua Castellana y Literatura*. En el siguiente curso académico, cuando repite 1º, consigue promocionar aun teniendo suspensas Lengua, Inglés y Matemáticas y, además, se toma la medida de sustituirle la optativa de Asturiano por un refuerzo de Lengua y Matemáticas no evaluable.

⁶ Puede consultarse la encuesta concreta en el «Anexo II».

Ya en 2º la situación no mejora, ya que suspende siete asignaturas entre las cuales sigue estando Lengua. Así pues, en el curso actual está repitiendo y sigue en la misma tónica.

Alumno B

Este alumno también asiste a colegio público durante toda su trayectoria y, al contrario que el anterior, no cambia de centro entre Infantil y Primaria.

El primer dato llamativo es que este alumno repite ya E. Infantil porque, de las cinco materias existentes en esa etapa, solo «prograsa adecuadamente» en Religión. Al año siguiente lo hace en todas y promociona.

En 2º de Primaria le aplican automáticamente adaptación en Lengua, Matemáticas y C. del Medio, medida que continuará vigente en todos los cursos siguientes y con la que consigue aprobar todas las asignaturas con suficientes excepto E. Física con un bien. En 4º suspende Lengua y Matemáticas, si bien aprueba todas las demás con suficientes y un bien en E. Física. Así, repite este curso, logra aprobar Lengua con un suficiente, obtiene un bien en E. Artística y Asturiano, y notable en E. Física, por lo que solo suspende Matemáticas y pasa al siguiente curso. Ya en 6º varía bastante la situación porque solo suspende Inglés, algo que nunca antes había ocurrido, pero aprueba todas las demás con suficientes, Lengua entre ellas, dos bienes y un notable y, así, promociona a Secundaria.

Una vez terminada la etapa de Primaria, pasa al IES, donde le aplican directamente adaptaciones curriculares significativas en Naturales, Sociales, Plástica, Lengua, Matemáticas, Inglés y Música, es decir, en todo menos en E. Física. Además, desde un primer momento también le sustituyen la optativa por el refuerzo no evaluable de Lengua y Matemáticas. Con dichas adaptaciones aprueba con cincos todas las asignaturas excepto Inglés, que la suspende con un dos. Así pues, pasa a 2º de ESO, curso en el que se encuentra este año por primera vez, con adaptaciones en todas las materias excepto Música, E. Física y Tecnología.

B) Entrevista con el Orientador del IES

Tras ver los historiales académicos de los alumnos, esta reunión tenía como principal objetivo indagar en la situación de sus familias.

Alumno A

La figura del padre apenas está presente en la vida del alumno. Lo conoce pero nunca se ven, por tanto, el núcleo familiar son él y su madre.

Visto el historial académico del alumno en Primaria, cuando llega al IES el Orientador se pone en contacto con la madre para ver qué medidas pueden adoptarse para mejorar su situación, ya que desde la 1ª evaluación de 1º se preveía un fracaso generalizado. Pese al interés del departamento, la madre actúa igual que en E. Primaria, es decir, se niega a que se tomen medidas para impedir que a su hijo «se le marque» de ninguna manera. Es necesario el consentimiento de la familia para que el alumno reciba ayuda adicional en el IES, por lo que se siguió insistiendo y, al ver los resultados finales del primer curso, la madre accedió a que el PT lo tratase y se le hicieran adaptaciones en algunas materias. Pese a que la relación se volvió más cordial en ese momento e incluso accedió a conseguirle una clase particular, la madre sostiene que su hijo conseguirá salir adelante como ella, desempeñando un oficio manual, y que por eso no se molesta demasiado por los problemas existentes.

Alumno B

El caso de este otro alumno es bastante diferente porque se parte de la base de que tiene diagnosticada de nacimiento una deficiencia psíquica leve. Además, hace pocos años se enganchó a los videojuegos, se volvió un poco agresivo y se precisó incluso de la intervención de Servicios sociales y Salud mental infantil para solucionarlo.

La familia, formada por su padre, su madre y él, es consciente del problema, por lo que han colaborado con el centro cuando se les ha pedido. A pesar de ello, afirman que siempre han mimado bastante a su hijo precisamente porque son conscientes del problema de nacimiento que tiene. Pese a que la deficiencia es leve y el chico podría dar más de sí en lo académico, la familia se enfrenta a la situación con lástima y poca autoridad.

C) Observación de aula en dos clases con el grupo de referencia

Pese a que en el propio *Plan de Atención a la Diversidad* se indica que con los agrupamientos flexibles se pretende «facilitar el desarrollo simultáneo de diferentes

actividades ajustadas a las diferentes características y ritmos de aprendizaje del alumnado», tras asistir a las clases uno se da cuenta de que eso no se cumple porque no existen actividades comunes para todo el grupo, es decir, que los alumnos A y B están al margen de las tareas ordinarias.

Para empezar, al ser de NEE, únicamente pasan en el aula con sus compañeros dos de las cuatro horas semanales de *Lengua Castellana y Literatura*: en una de ellas recibe la ayuda del PT y, en la otra, otro profesor de Lengua los atiende de manera totalmente personalizada. Además, puesto que han elaborado para ellos unos cuadernos de adaptación curricular, se dedican única y exclusivamente a realizarlos.

Teniendo en cuenta su grado de retraso curricular, está muy bien que puedan aprovecharse de ayudas adicionales. Sin embargo, lo que no es apropiado es que en las dos horas que pasan en clase con sus compañeros se limiten a realizar individualmente ese cuaderno de adaptación mientras la profesora da clase a los demás y solo los atiende a ellos si plantean alguna duda. Puesto que nadie vigila si hacen algo o no en esas clases, ellos disimulan para acabar desaprovechándolas, por lo que, obviamente, nunca plantean dudas y es prácticamente como si no estuviesen.

D) Conversaciones espontáneas con los dos alumnos y la profesora de Lengua del grupo

En conversaciones informales con estos dos alumnos se observan diferentes cuestiones:

Ambos coinciden en que están cómodos en las dos horas de Lengua que pasan en el aula con sus compañeros porque, tal y como había observado, como nadie se preocupa por lo que hacen, aprovechan para no hacer nada. Sin embargo, comentan que en la hora semanal con el PT trabajan más porque, al estar solos con él, este les presta una atención más individualizada y deben hacerle caso.

Respecto a las limitaciones que tienen, muestran actitudes diferentes: pese a que ninguno de los dos quiere trabajar, el Alumno A parece no ser consciente de sus problemas o, si lo es, directamente no le importan, sin embargo, el Alumno B sí que se muestra vulnerable cuando, por ejemplo, se da cuenta de que hace ejercicios mal o no sabe cómo hacerlos.

Durante la realización de una de las pruebas de lectura se les mandaba subrayar aquel vocabulario que no conociesen. Puesto que ellos siempre reconocían pasar bastante tiempo en Internet, se les preguntó si sabían dónde podían consultar el significado de esas palabras. Ambos respondieron «en Wikipedia», así que se aprovechó el ordenador del aula para descubrirles el diccionario de la RAE online como una fuente fiable. Pese a ser una tarea simple, ellos se mostraron muy entusiasmados solo con ponerse frente al ordenador. Al preguntarles sobre tal reacción, afirmaron que el simple hecho de tener una pantalla delante les hacía la clase más amena y que, en ese sentido, sentían no poder usar los miniportátiles del aula como algunas veces, aunque pocas, lo hacían sus compañeros. Así pues, el día que se pasó la prueba diagnóstica al grupo de referencia, se les añadió la pregunta: «¿Qué aporta para ti el uso de los miniportátiles a la clase de Lengua». Todos respondieron que suponía un aliciente excepto uno, que afirmó que le daba igual trabajar con o sin ellos. Así pues, en este momento se obtuvo otra pista para encaminar las propuestas de esta innovación.

Al margen de las conversaciones con los alumnos, como se ha señalado, también se ha comentado con la profesora de Lengua la manera de enfrentarse a la diversidad en la clase. Afirma que, como esos alumnos tienen que realizar la adaptación curricular que ha propuesto el departamento de Orientación, no da tiempo a que trabajen en ella y compartan actividades con sus compañeros porque al final no se completaría ni una cosa ni la otra. Además, como no serían capaces de seguir el ritmo de los demás, se haría muy difícil. En cuanto a la mera falta de atención en el aula, sí que reconoce que se les debería vigilar más de cerca «porque si no no trabajan», pero no puede dejar de lado al resto.

E) Encuesta sobre tiempo de estudio, tiempo libre, lectura y opinión sobre la clase de *Lengua Castellana y Literatura*

Alumno A

- Tiempo de estudio y ayuda:

Este alumno reconoce que no hace las tareas todos los días, que lo hace aproximadamente tres días a la semana durante 20 minutos. Además, en casa solo a veces tiene la ayuda de su abuela, que lo atiende cuando tiene dudas concretas en los ejercicios, pero que tampoco le revisa las tareas ni lo ayuda a estudiar.

Lo que sí hace es ir a clase particular otros tres días a la semana en sesiones de una hora. Allí son cinco alumnos de Secundaria y Bachillerato, por lo que se dedican a hacer los deberes y estudiar si tienen examen.

- Tiempo libre:

El alumno no realiza ninguna actividad extraescolar, por lo que dedica este tiempo a salir y ver la televisión unas dos horas diarias.

- Lectura:

Afirma rotundamente desde un principio que no le gusta leer porque «me aburre cualquier lectura» y que tampoco lee en su casa por placer, por tanto, no puede indicar ningún libro favorito. Comenta, además, que en su casa nadie compra libros y que habrá entre 10 y 50 porque son los típicos que te regalan o que se heredan de familiares.

En cuanto al uso de la biblioteca, únicamente visita la escolar cuando algún profesor se lo pide y, en cuanto a lecturas en general, no solo libros, únicamente puntúa con un 3 los periódicos deportivos en Internet, destacando entre ellos el *Marca*.

- Clase de Lengua:

Respecto a la clase, afirma que «a veces» le resuelven las dudas y que nunca recibe ayuda por parte de sus compañeros. No prefiere ni las clases ordinarias ni los apoyos, aunque, si tuviese que elegir, se quedaría con las primeras porque, como nadie lo vigila, puede estar sin hacer nada. Así pues, valoran la asignatura con la nota «1» porque «es aburrida» y no le gusta nada de ella.

En cuanto a las lecturas de la asignatura, solo le han mandado una desde que está en el IES. Recuerda que era un libro relacionado con Grecia pero no sabe el título. La temática del libro le pareció interesante aunque no le gustó la tarea porque no le atrae nada leer.

Alumno B

- Tiempo de estudio y ayuda:

Este alumno tampoco hace tareas todos los días, pero sí unos dos días a la semana durante una hora. Quien lo ayuda es su madre, pero solamente cuando tiene dudas y cuando tiene examen, ya que algunas veces le pregunta la lección. También asiste a clase

particular tres días por semana en sesiones de una hora, que es donde realiza la mayoría de los deberes.

- Tiempo libre:

Este alumno sí realiza una actividad extraescolar: atletismo todos los días hora y media. Además de eso, y sobre todo lo hace los fines de semana, le gusta andar en bicicleta y jugar a videojuegos. Sobre esta última actividad comenta que, cuando llueve, puede estar 8 horas diarias jugando.

- Lectura:

También señala que no le gusta leer porque «tengo mejores cosas que hacer», así que no lee libros en casa por placer. A pesar de ello, dice que tiene más de 100 libros en su hogar porque los han heredado y porque sus padres compran alguno aunque tampoco suelen leer. Además, confirma que no asiste a la biblioteca y que, de hecho, la última vez que recuerda haber ido es en Primaria.

Al margen de los libros propiamente dichos, puntúa con un 8 las revistas, destacando las de coches; con un 4 los blogs, ya que a veces lee uno de historias de terror; y con un 5 la prensa deportiva en Internet.

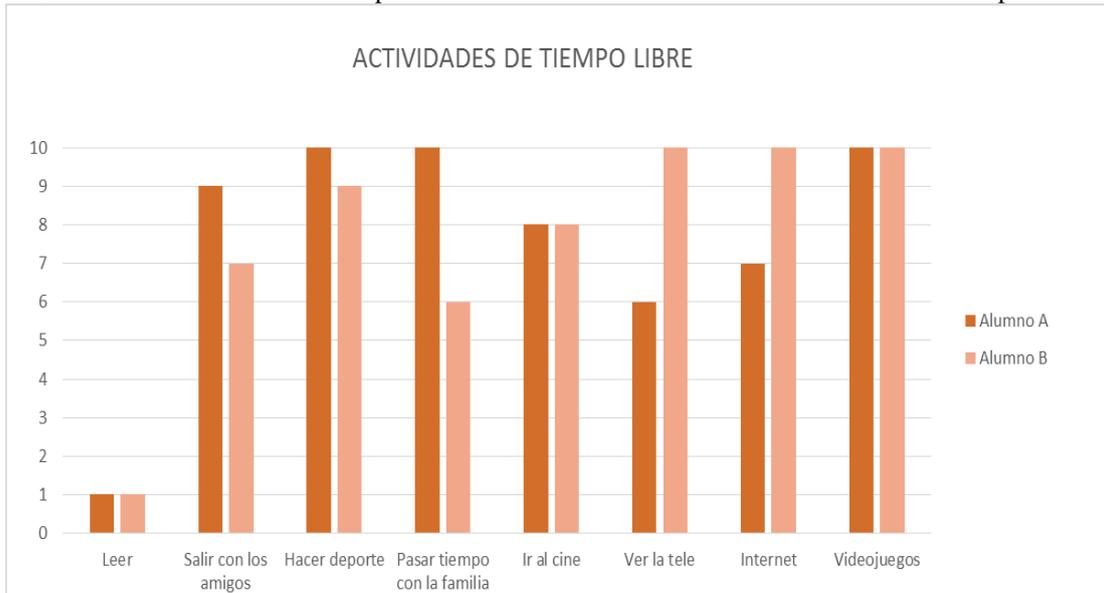
- Clase de Lengua:

Declara que no pregunta las dudas que le surgen en la asignatura, que sus compañeros no lo ayudan en ningún momento y que está más cómodo en las clases ordinarias porque «puedo hacer lo que quiera». De hecho, puntúa la asignatura con un «3» porque, aunque le parece aburrida, se divierte observando a los demás. Además, afirma que nunca le han mandado leer un libro completo en el IES.

Otros datos de los alumnos A y B comparados

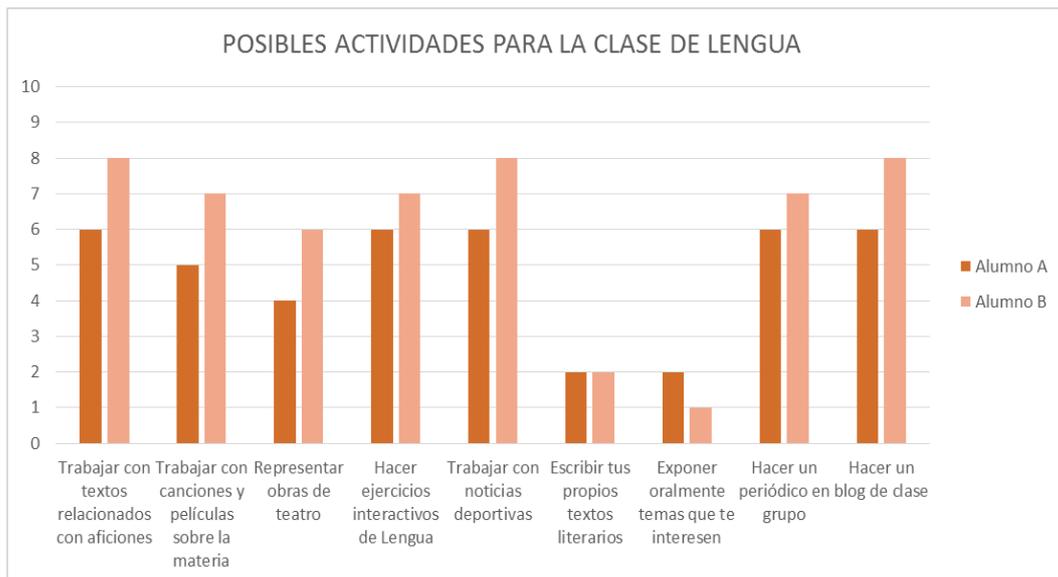
Los siguientes gráficos resumen los resultados de las preguntas 6 y 21 de las encuestas de ambos alumnos:

Gráfico 12: Actividades de tiempo libre de los dos alumnos con necesidades educativas especiales



Fuente: Elaboración propia

Gráfico 13: Valoración de posibles actividades para la clase de Lengua Castellana y Literatura por parte de los dos alumnos con necesidades educativas especiales



Fuente: Elaboración propia

4.6.3 Conclusiones

Al inicio de esta segunda fase investigadora se planteaban unas variables de acuerdo con las teorías de Álvarez et al. 2005 y 2008; Arnaiz, 2000; Chiner, 2011; Gil, 2009; Martínez y Álvarez, 2005; Núñez, 2009; Onrubia et al., 2004; Pérez-Díaz, Rodríguez y Sánchez, 2001; y Suárez et al., 2011. Tras los resultados de la investigación puede

afirmarse que las causas de los problemas lectores de los dos alumnos con necesidades educativas especiales no proceden de una sola variable, sino de todas en mayor o menor medida.

En primer lugar, el Alumno B tiene diagnosticada una deficiencia psíquica de nacimiento. De todos modos, es leve, por lo que los problemas no pueden depender solo de ella. En su caso se aprecia cómo repite ya Educación Infantil pero afronta considerablemente mejor que el Alumno A el resto de su trayectoria académica en cuanto a las notas numéricas. Es importante ese matiz ya que, mientras que en notas numéricas los resultados del Alumno B son mejores, en repetición de cursos durante Primaria ocurre al revés, es decir, que a pesar de suspender tres y cuatro asignaturas en todos los cursos, el Alumno A nunca repite. Este es un dato contradictorio que avala la tesis de que estos dos alumnos no han recibido un trato igualitario en Primaria a pesar de haber estudiado en el mismo colegio, así como de que el sistema educativo no ha respondido a sus necesidades, sino más bien ha dejado pasar los problemas. La atención escolar, por tanto, fracasa desde un principio, y en el IES, pese al esfuerzo del departamento de Orientación y los profesores de apoyo, en la clase ordinaria tampoco reciben un trato adecuado: pasan dos de las cuatro horas semanales de la asignatura con sus compañeros, pero no comparten tareas con ellos, sino que se limitan a realizar su cuaderno de adaptación curricular individualmente y la profesora los atiende solo si plantean alguna duda.

Como acaba de mencionarse, el trabajo del departamento de Orientación ha sido importante, sobre todo en la mediación con las familias de estos alumnos. Así se han conseguido algunos avances como que la madre del Alumno A, pese a no otorgar demasiada importancia a la Educación de su hijo, le haya conseguido una clase particular, o que los padres del Alumno B sean conscientes del problema de su hijo con los videojuegos y actúen de un modo un poco menos permisivo con él. Así pues, teniendo en cuenta esos dos aspectos también puede asegurarse que las familias en un primer momento no han afrontado adecuadamente los problemas académicos de sus hijos. Según la encuesta realizada a los alumnos, actualmente, pese a los avances mencionados, tampoco los ayudan diariamente con las tareas y en clase particular no reciben una atención personalizada, por lo que la manera en la que estas dos familias se involucran en el problema continúa siendo deficitaria.

Así, fruto de esa parcial desatención desde distintos ámbitos también ha resultado que ninguno de los dos alumnos tiene adquirido el hábito lector y ni siquiera se plantean

que la lectura pueda ser una actividad de ocio tan entretenida como cualquier otra. Teniendo en cuenta esta apreciación, no llama la atención que la clase de Lengua les resulte aburrida, pese a que, si se consulta el gráfico 13, se observa cómo responden favorablemente cuando se les presentan actividades que no están acostumbrados a hacer en el aula. Así pues, son una pista para encaminar las propuestas de la innovación.

4.7 Desarrollo de la innovación

Este apartado se divide en cuatro partes: en la primera se presentarán las actividades que han sido diseñadas para conseguir los objetivos establecidos al principio del proyecto, en la segunda se comentará quiénes están implicados en dichas actividades, en la tercera se especificarán los materiales necesarios para ponerlas en práctica y, finalmente, en la cuarta se determinará en qué momentos se llevarán al aula dichas actividades, es decir, su temporalización.

4.7.1 Plan de actividades

A la hora de plantear actividades hay que tener en cuenta tres cuestiones. En primer lugar, que en la innovación solo se aborda un aspecto de la competencia en Comunicación Lingüística: la lectura. En segundo lugar, que los objetivos propuestos en la innovación son bastantes pero no puede dedicarse todo el curso a cumplirlos, ya que para 2º de ESO hay muchísimos más contenidos de muy diverso tipo. Finalmente, en tercer lugar, que en principio esos objetivos se han establecido en beneficio de dos alumnos concretos, no de todo el grupo, pero que siempre hay que trabajar la lectura en clase de Lengua.

Por un lado, las actividades deben ser concentradas, es decir, que en una sola deben trabajarse varios objetivos para lograr avanzar sin consumir demasiado tiempo. Por otro lado, deben ser beneficiosas para todos los alumnos del grupo independientemente del ritmo y el nivel de aprendizaje.

Así pues, se proponen las siguientes actividades:

4.7.1.1 *¡Nos vamos de excursión!*

En septiembre ya están programadas varias de las excursiones que los alumnos realizarán en ese curso, por lo que la profesora se informará sobre cuáles son esos

destinos. Como se explicará más adelante, el número de sesiones dedicadas a esta actividad a lo largo del curso serán diez, por lo que, si hubiese un número de excursiones inferior a este, la docente escogería otros lugares de interés dentro del Principado de Asturias para completarlas.

La actividad consiste en que una clase al mes esté dedicada a la búsqueda de información sobre esos lugares a partir de una guía facilitada por la profesora. Los alumnos, divididos en pequeños grupos, deberán usar los miniportátiles para buscar información al respecto y seleccionarla de manera que contesten exactamente a lo que se pide en la guía. Esas guías serán fotocopiadas al final de la sesión para que los alumnos puedan llevarse una copia, y la profesora, otra, de manera que no puedan completar la información en casa con ayuda de terceras personas. Una vez que la profesora las corrija, en cada sesión uno de los grupos será el encargado de subir al blog de clase toda esa información para que personas de cualquier parte del mundo puedan saber cosas acerca de ese lugar.

Las preguntas que se les proponen en las guías⁷ están pensadas para que trabajen los procesos cognitivos que entran en juego a la hora de leer: Identificación, Interpretación, y Creación y valoración. Podrá haber así preguntas como «¿Cuánto cuesta la entrada al museo X?» (Identificación); podrán exponerse afirmaciones para que ellos, en base a lo que lean, determinen si son verdaderas o falsas (Interpretación); o podrán proponerse cuestiones de «Creación y valoración» como señalar cómo puede contribuir esa visita a su enriquecimiento personal, resumir lo más importante que encontrarán allí o calcular cuánto tiempo puede pasar desde que salen del centro hasta que regresan.

Así pues, las preguntas serán de diferentes niveles de dificultad, por lo que, además de favorecer que cada alumno llegue hasta su nivel, que trabajen cooperativamente y que se salgan de las tareas habituales de la asignatura, esta actividad ayudará también a que los alumnos desarrollen la capacidad de «cribar» la vasta información que ofrece Internet y a que conozcan mejor su entorno, lo cual los enriquecerá en todos los sentidos. Además, en todo momento deberán ir anotando palabras que vayan saliendo y cuyo significado no conozcan.

⁷ En el «Anexo III» puede consultarse un ejemplo. Al lado de cada enunciado aparece, entre paréntesis, la referencia al proceso cognitivo que se trabaja en cada pregunta (ID=Identificación; IN=Interpretación; CV=Creación y valoración).

Si los lugares se corresponden con las excursiones que ellos realmente harán durante el curso, se organizarán las sesiones de manera que, justo antes de hacer el viaje, ellos hayan hecho la tarea correspondiente.

4.7.1.2 *Es viernes, toca leer*

También se pretende dedicar una hora semanal a la lectura en voz alta, ya que permite trabajar prácticamente todos los objetivos fijados: mejorar la velocidad, la concentración, la memoria, la entonación, reflexionar sobre el uso de los conectores, detectar implicaturas e inferencias y, además, intentar fomentar el gusto por la lectura.

Así pues, se trabajarán las lecturas obligatorias que se fijen para el curso en la programación. Los alumnos con necesidades educativas, al no tener que enfrentarse a esta tarea individualmente en sus casas, se nutrirán de las aportaciones de los compañeros y de la profesora, facilitándose así la lectura y disfrutándose más con ella al compartir la experiencia en el aula.

Como se ha comentado anteriormente, Solé (1992) está a favor de esta lectura compartida y propone que, en esas sesiones, se trabajen estas cuatro actividades para facilitar la comprensión: formular predicciones sobre el texto que se va a leer, plantear preguntas sobre lo que se ha leído, aclarar posibles dudas acerca del texto y resumir sus ideas. Así pues, cuatro o cinco veces a lo largo de la hora se detendrá la lectura y se formularán brevísimas preguntas de comprensión sobre lo que acaban de leer. Deberán contestarlas por escrito e individualmente para entregárselas a la profesora. De esta manera, además de descansar durante unos segundos, se trabajará memoria, atención, procesos cognitivos, implicaturas y conectores, ya que las preguntas irán orientadas sobre todo a los dos últimos aspectos. Además, dadas las dificultades diagnosticadas en los alumnos, se les pedirá que a lo largo de toda la lectura vayan anotando las palabras cuyo significado desconozcan.

4.7.1.3 *¿Qué significa...?*

Puesto que en las actividades anteriores se les pedía que fuesen anotando vocabulario desconocido para ellos, en el blog de clase habrá una entrada denominada «Nuestro diccionario». Todos los alumnos podrán editarla, así que se trata de que vayan

recopilándolas ahí. Además de ofrecer la definición de la RAE, deberán añadir una oración inventada por ellos mismos en la que aparezca esa palabra y tenga sentido. Obviamente, tendrán que prestar atención para que realmente parezca un diccionario, es decir, que tendrán que incluir las palabras en su correspondiente lugar por orden alfabético. Además, si ocurre que varios alumnos coincidan en la misma palabra, todos ellos deberán incorporarla al diccionario y aportar una oración diferente para asegurar que de verdad han trabajado en ella.

Esta tarea deberán ir haciéndola en sus casas, pero un cuarto de hora quincenalmente se dedicará a revisar el estado del diccionario para recordar algunas de esas palabras e ir afianzando los significados.

4.7.1.4 Entrevistas con las familias

Respecto a las familias, se propone que tanto ellas como la profesora se comprometan desde el inicio de curso a reunirse una vez al mes para intercambiar opiniones, aconsejarse, etc. Si surgiese cualquier problema, siempre habría posibilidad de realizar más reuniones cuando ambas partes puedan y lo estimen oportuno.

4.7.2 Agentes implicados

Las propuestas de esta innovación afectan a la profesora, al grupo de alumnos y a las familias de los dos alumnos con necesidades educativas. De todas maneras, los miembros del departamento de Orientación, entre ellos el PT, son quienes están más involucrados en el rendimiento del alumnado con NEE, por lo que deberían al menos intercambiar opiniones acerca del progreso de los dos alumnos con la profesora.

4.7.3 Recursos

No serán necesarios más materiales que los que ya están a disposición de la profesora diariamente: conexión a Internet, ordenador y cañón del aula, miniportátiles del proyecto «Escuela 2.0» que están en el armario de la propia clase, libros de los cuales haya suficientes ejemplares en la biblioteca del centro y materiales elaborados por la propia profesora que serán fotocopiados en el centro. Además, será necesario que todos

los alumnos posean una cuenta de correo «gmail» para poder acceder al blog que la profesora creará en la plataforma gratuita «blogger».

4.7.4 Temporalización

Las actividades planteadas se desarrollarán durante todo el curso académico⁸. Tal y como se ha señalado ya:

- El plan/actividad *¡NOS VAMOS DE EXCURSIÓN!* se desarrollará durante una sesión cada mes. Así pues, teniendo en cuenta el calendario académico, se dedicarán a ella un total de 10 sesiones a lo largo del curso.
- El plan/actividad *ES VIERNES, TOCA LEER*, como su propio nombre indica, se realizará todos los viernes. Teniendo en cuenta los días lectivos del curso, se le dedicarán un total de 34 sesiones.
- El plan/actividad *¿QUÉ SIGNIFICA...?*, como se ha explicado, se realiza en casa prácticamente al 100%. Únicamente se dedicarán 15 minutos a su repaso un martes a la quincena. Así pues, consultando el calendario escolar, en un total de 18 sesiones se reservarán los últimos 15 minutos para ello.
- En cuanto a las REUNIONES CON LAS FAMILIAS, al ser mensuales, se podrían realizar en 10 ocasiones. Obviamente, podrían establecerse más si fuesen necesarias.

4.8 Evaluación

A la hora de evaluar esta innovación hay que tener en cuenta que no ha podido ponerse en práctica de manera íntegra. Como se ha ido comentando a lo largo del proyecto, lo que se ha realizado durante las prácticas en el IES han sido las dos fases investigadoras, pero no las actividades «innovadoras». Así pues, el hecho de que todo parta de una necesidad real, es decir, de las dificultades de lectura de dos alumnos, y de

⁸ Puede consultarse el calendario académico del Principado de Asturias de este curso 2015/2016 en el «Anexo IV».

que las investigaciones también hayan sido reales es, sin duda, el punto fuerte del proyecto; si bien, por el contrario, el hecho de que no hayan podido ponerse en práctica las actividades es el punto débil, ya que resulta imposible comprobar si servirían o no para lograr los objetivos fijados al inicio.

Pese a que no se han obtenido resultados en ese sentido, el proyecto ha tenido su impacto en el centro de prácticas: las pruebas realizadas en la primera fase investigadora han sido recogidas por el departamento de *Lengua Castellana y Literatura* como «Cuaderno de evaluación de la competencia lectora para 1º, 2º y 3º de ESO» para que todo aquel que lo desee pueda consultarlas o utilizarlas en caso de dudar acerca de los problemas de lectura de cualquier alumno y, además, los resultados de las dos fases investigadoras han sido expuestos en la última reunión de departamento para que todos los docentes de Lengua, y especialmente la profesora de los dos alumnos con necesidades educativas, pudieran escucharlos. Además, a esa profesora se le envió por correo electrónico un documento con las conclusiones para que pudiera consultarlas y tenerlas en cuenta si lo consideraba oportuno.

Al margen de estos impactos conseguidos, si se hubiese podido poner en práctica la innovación al completo, los cambios habrían sido radicales: los dos alumnos con necesidades educativas pasarían a formar parte del grupo/clase compartiendo actividades con sus compañeros y las familias comprobarían que existe un interés particular de la profesora de Lengua por ayudar a sus hijos.

Si se hubiese puesto en práctica todo el proyecto y tuviese que evaluarse de algún modo, habría que comprobar si los dos alumnos con necesidades educativas consiguen mejorar sus calificaciones a final de curso ya que, al margen de que estudien más o menos, la mejora de su competencia lectora implicaría, por ejemplo, tener más facilidad para realizar las actividades diarias en el aula, algo que los demás docentes deberían notar y valorar positivamente. En lo que respecta a la asignatura de *Lengua Castellana y Literatura*, si bien el progreso debería notarse en las tareas diarias, en las sesiones finales del curso podría volver a evaluarse la competencia lectora del grupo completo con alguna «Prueba diagnóstica» oficial de nivel de 2º de ESO. Al comparar los resultados de dicha prueba con la realizada en la fase investigadora inicial del proyecto, debería notarse el progreso. Lo ideal sería que los dos alumnos con necesidades pudiesen repetir las mismas pruebas de esa investigación inicial para ver realmente las diferencias, pero, teniendo en cuenta la cantidad de sesiones que deberían dedicarse a ello, resulta imposible durante el

curso. Además, en el ámbito de la relación con las familias, con que se lograra estrechar ese vínculo familia-docente y, además, los padres y madres ayudasen en la medida de lo posible a sus hijos diariamente con las tareas o les buscasen una clase particular adecuada a sus necesidades, el objetivo estaría conseguido.

Así pues, para concluir, teniendo en cuenta que su autora no contaba con experiencia previa en la enseñanza y mucho menos en el trato con alumnos de NEE, tener la oportunidad de desarrollar con dos de esos alumnos parte del trabajo ha sido todo un descubrimiento. Esta aventura ha permitido aprender cuestiones muy necesarias de cara al futuro profesional: detectar problemas de lectura o aplicar estrategias integradoras en el aula. Asimismo, a nivel más «humano», se ha conseguido ser consciente de la diversidad de alumnado y familias con la que uno puede encontrarse y de lo importante que es ofrecerles siempre la respuesta justa y adecuada a sus necesidades. La valoración global del proyecto, a título personal, por tanto, es muy positiva aunque todo es mejorable con tiempo, formación y experiencia.

5. Programación

Puesto que los dos alumnos con NEE con los que se ha trabajado en el proyecto de innovación pertenecían a un grupo de 2º de ESO, esta programación docente está destinada a ese curso y en ella se incluirán las actividades innovadoras propuestas para mejorar la competencia lectora.

En este curso académico 2015/2016 continúa la transición de una ley educativa a otra, de la LOE a la LOMCE, ya que 2º y 4º de ESO y 2º de Bachillerato se conservan los planes LOE, mientras que 1º y 3º de ESO y 1º de Bachillerato ya han pasado a LOMCE. Así pues, pese a que el curso al que va dirigida esta programación aún se rige por LOE, la *Guía docente del Trabajo Fin de Máster 2015-2016* (2015:3) establece que «la propuesta de programación docente para un curso escolar determinado seguirá la normativa vigente en el Principado de Asturias formulada en los Decretos 42/2015 y 43/2015 ambos de 10 de junio de ordenación del currículo de Bachillerato y de Educación Secundaria Obligatoria», es decir, la LOMCE, por lo que se ha respetado esa máxima y esta programación constará de los elementos que exige la nueva ley.

Así pues, en primer lugar se organizan, secuencian y temporalizan en unidades didácticas los contenidos y los criterios de evaluación asociados a 2º de ESO; en segundo lugar se explica cómo contribuye la asignatura de *Lengua Castellana y Literatura* a la adquisición de las siete competencias clave por parte del alumnado; en tercer lugar se exponen los procedimientos, instrumentos y criterios de calificación; en cuarto lugar se habla de metodologías y recursos empleados; en quinto lugar se explica cómo se atenderá a la diversidad (directamente vinculado al proyecto de innovación); en sexto lugar se mencionan algunas actividades complementarias y extraescolares para los estudiantes; en séptimo lugar se explica el procedimiento por el cual el alumnado que pase de curso con la materia pendiente pueda recuperarla; y, finalmente, se expone cómo se evaluaría la propia programación.

5.1 Organización, secuenciación y temporalización de los contenidos y los criterios de evaluación de 2º de ESO

Como se ha indicado anteriormente, los contenidos y los criterios de evaluación asociados al curso elegido, es decir, a 2º de ESO, deben aparecer organizados, secuenciados y temporalizados en unidades didácticas. A petición del profesorado del Máster, en estas unidades no se realizará un «copia-pegar» de los elementos del currículo, sino que se crearán objetivos, contenidos, actividades, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje propios para cada una de ellas teniendo siempre como referencia lo establecido en la ley. Así pues, los documentos legales que se han consultado a tal efecto han sido el *Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato* y el *Currículo de Educación Secundaria Obligatoria y relación entre sus elementos*.⁹

5.1.1 Unidades didácticas

Para organizar todos los elementos mencionados se han creado las diez unidades didácticas que se exponen a continuación. En cada una de ellas aparecen temporalización,

⁹ De esos dos documentos se han tenido en cuenta los «Objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria», las «capacidades» que debe desarrollar todo el alumnado de ESO en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, y los contenidos, los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje que el currículo establece para 2º de ESO en dicha asignatura. Todo ello se ha adjuntado en el «Anexo V» para que pueda consultarse sin necesidad de acudir a los documentos originales.

número de sesiones dedicadas a trabajar las actividades de la innovación, objetivos, contenidos, actividades, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje. Como puede observarse, objetivos, criterios y estándares aparecen numerados para hacer manifiesta la relación entre ellos. Asimismo, al lado de cada objetivo, entre paréntesis, se citan las competencias que se trabajan a través de cada uno de ellos.

En todas las unidades didácticas del curso, alumnado y profesora realizarán en el encerado esquemas de la teoría que se vaya viendo en clase. En el cuaderno de los estudiantes habrá una parte reservada a estos resúmenes. Así, a la hora de calificar la actitud, la participación diaria y el cuaderno, se tendrá en cuenta que aparezcan todos estos resúmenes. Además, al inicio de cada sesión se hará un pequeño recordatorio de lo estudiado en la anterior.

PRIMER TRIMESTRE (15 de septiembre-23 de diciembre)

<p>UNIDAD 1: <i>COMENCEMOS</i></p> <p>Temporalización: 17 de septiembre-2 de octubre (10 sesiones)</p>	<p>PLAN LECTOR DE LA INNOVACIÓN: 1 sesión de <i>¡Nos vamos de excursión!</i>, 2 sesiones de <i>Es viernes, toca leer</i> y 15 min. (en una sesión) de <i>¿Qué significa...?</i></p>
<p>OBJETIVOS</p>	<p>CONTENIDOS</p>
<p>1. Conocer las funciones del lenguaje (C. 1, 4) 2. Conocer los principales tipos de enunciados (C. 1, 4) 3. Hacer buenos resúmenes y esquemas (C. 1, 2, 4, 6)</p>	<p>- Las funciones del lenguaje. - Los enunciados. - El resumen y el esquema.</p>
<p>ACTIVIDADES</p>	
<p>- Ejercicios del libro de texto sobre tipos de enunciados y funciones del lenguaje. - Lectura de textos literarios y periodísticos para practicar el esquema y el resumen.</p>	
<p>CRITERIOS DE EVALUACIÓN</p>	<p>ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE</p>
<p>1.1 Distinguir las principales funciones del lenguaje.</p>	<p>1.1.1 Distingue, reconoce y emplea las funciones representativa, expresiva y apelativa.</p>

<p>2.1 Distinguir los enunciados según tipología.</p> <p>3.1 Resume y esquematiza la información de cualquier fuente.</p>	<p>2.1.1 Distingue, reconoce y emplea mensajes de tipo enunciativo, interrogativo y exclamativo.</p> <p>3.1.1 Extrae ideas principales y secundarias de los textos.</p> <p>3.1.2 Enuncia el tema de los textos.</p> <p>3.1.3 Reorganiza y jerarquiza las ideas extraídas de los textos para resumir su contenido.</p> <p>3.1.4 Sintetiza las ideas de los textos y las dispone jerárquicamente en esquemas.</p>
---	---

<p>UNIDAD 2: <i>ÉRASE UNA VEZ...</i></p> <p>Temporalización: 5-30 de octubre (15 sesiones)</p>	<p>PLAN LECTOR DE LA INNOVACIÓN: 1 sesión de <i>¡Nos vamos de excursión!</i>, 4 sesiones de <i>Es viernes, toca leer</i> y 30 min. (en 2 sesiones) de <i>¿Qué significa...?</i></p>
OBJETIVOS	CONTENIDOS
<ol style="list-style-type: none"> 1. Conocer las características de la narración (C. 1, 2, 4, 7) 2. Emplear los conectores textuales correctamente (C. 1, 4) 3. Respetar las normas ortográficas (C. 1) 4. Crear textos narrativos individual y colectivamente (C. 1, 4, 5, 6, 7) 5. Relacionar la Literatura con otras manifestaciones artísticas (C. 1, 4, 7) 6. Usar el blog como herramienta didáctica (C. 1, 3, 4, 6) 7. Fomentar el compañerismo y el trabajo cooperativo (C. 5) 	<ul style="list-style-type: none"> - La narración. Definición y elementos: narrador, personajes, partes de la trama. - El diario personal. Características. - Las grafías «g» y «j». - Los conectores textuales. - Análisis de textos narrativos en distintos formatos: literarios, musicales y publicitarios. - Creación de textos narrativos. - Valoración, aprecio y respeto hacia diferentes manifestaciones artísticas ajenas y propias.
ACTIVIDADES	
<ul style="list-style-type: none"> - Lectura y comentario de narraciones del libro de texto. - Lectura de un fragmento exacto del <i>Diario</i> de Ana Frank para poder realizar la actividad final. - Audición y análisis de canciones narrativas: <i>Jueves</i> (La Oreja de Van Gogh), <i>El muelle de San Blas</i> (Maná), <i>Soldadito marinero</i> (Fito y Fitipaldis). - Visionado y análisis de publicidad narrativa: Volkswagen, Aerolíneas argentinas. 	

- **ACTIVIDAD FINAL:** Creación de dos textos narrativos que los alumnos subirán al blog de clase. En un caso, cada estudiante deberá continuar un fragmento del *Diario* de Ana Frank respetando las convenciones del texto vistas en clase y empleando diferentes conectores textuales. En otro caso, en grupos de 2 o 3 personas, deberán crear una narración en cadena donde predominen palabras con «g» y «j», es decir, que cada pequeño grupo debe escribir tres líneas tras ver únicamente lo que ha escrito el grupo inmediatamente anterior, pero no lo que han escrito todos.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE
<p>1.1 Conocer la definición de narración y sus elementos característicos.</p> <p>1.2 Conocer y reconocer en textos distintos tipos de narradores y personajes.</p> <p>1.3 Conocer la estructura narrativa y ser consciente de que el orden temporal puede ser lineal o no.</p> <p>1.4 Conocer las características básicas del diario como forma narrativa.</p> <p>2.1 Conocer los valores de los conectores textuales.</p> <p>3.1 Conocer las normas que regulan los usos de la «g» y la «j».</p> <p>4.1 Elaborar textos narrativos respetando las convenciones del género.</p> <p>5.1 Reconocer las características de la narración en otros productos artísticos.</p> <p>6.1 Subir al blog el resultado de la actividad final.</p>	<p>1.1.1 Conoce la definición de narración.</p> <p>1.1.2 Sabe que el narrador, la acción y los personajes son los elementos básicos de la narración.</p> <p>1.2.1 Sabe qué es un narrador y distingue narradores en 1ª, 2ª y 3ª persona.</p> <p>1.2.2 Sabe qué es un personaje y detecta la presencia de personajes principales, secundarios, protagonistas, antagonistas, estereotipados e individualizados.</p> <p>1.3.1 Señala correctamente planteamiento, nudo y desenlace.</p> <p>1.3.2 Explica correctamente el orden temporal de un relato.</p> <p>1.4.1 Sabe que en un diario se narran vivencias personales en 1ª persona, aparece un encabezamiento y una firma.</p> <p>2.1.1 Distingue y utiliza correctamente conectores textuales copulativos, adversativos, disyuntivos, de causa, de consecuencia o de orden.</p> <p>3.1.1 Emplea normativamente las graffías «g» y «j».</p> <p>4.1.1 Escribe relatos poniendo en práctica la teoría sobre narradores, personajes y tiempo aprendida.</p> <p>4.1.2 Escribe fragmentos de diarios respetando las características aprendidas en la parte teórica.</p> <p>5.1.1 Reconoce los elementos narrativos en canciones y anuncios publicitarios.</p> <p>6.1.1 Sube correctamente los textos narrativos al blog de clase</p>

7.1 Trabajar cooperativamente respetando las aportaciones de los compañeros	acompañándolos de elementos audiovisuales adecuados a la temática del texto: imágenes, canciones o videos. 7.1.1 Respetar las opiniones y las aportaciones de los compañeros al trabajar en parejas.
---	---

UNIDAD 3: <i>INSTRUCCIONES PARA...</i> Temporalización: 4-27 de noviembre (14 sesiones)	PLAN LECTOR DE LA INNOVACIÓN: 1 sesión de <i>¡Nos vamos de excursión!</i> , 4 sesiones de <i>Es viernes, toca leer</i> y 30 min. (en 2 sesiones) de <i>¿Qué significa...?</i>
--	--

OBJETIVOS	CONTENIDOS
-----------	------------

<ol style="list-style-type: none"> 1. Asentar definitivamente los conocimientos sobre categorías gramaticales estudiados en el curso anterior (C. 1, 4) 2. Iniciar el aprendizaje de la Sintaxis y construir oraciones morfosintácticamente correctas (C. 1, 2, 4) 3. Construir oraciones impersonales (C. 1, 4) 4. Utilizar las perífrasis verbales de forma correcta (C. 1, 4) 5. Reconocer y escribir textos prescriptivos de distinto tipo (C. 1, 4, 6) 6. Ser consciente de la relación entre textos prescriptivos y literarios, e imitar modelos (C. 1, 6, 7) 7. Usar Internet como herramienta didáctica (C. 1, 3, 4) 	<ul style="list-style-type: none"> - Los textos prescriptivos: instrucciones y recetas de cocina. - Las categorías gramaticales. - Introducción a la Sintaxis: sujeto, predicado e impersonalidad. - Análisis morfológico completo y sintáctico básico. - Elaboración de textos prescriptivos. - Valoración de textos literarios como modelo para la redacción de textos no literarios.
---	---

ACTIVIDADES

<ul style="list-style-type: none"> - Fichas de repaso y juegos interactivos online sobre análisis gramatical. - Ejercicios del libro de texto y juegos interactivos online sobre sujeto y predicado, impersonales y perífrasis verbales. - Búsqueda de textos prescriptivos en Internet por parte del alumnado para analizar en clase. En el análisis se prestará atención a los elementos que los componen y a rasgos morfosintácticos propios de ese tipo de texto, como el uso de oraciones impersonales.

- Lectura y análisis de *Instrucciones para subir una escalera* de Cortázar.
 - ACTIVIDAD FINAL: creación de dos textos prescriptivos. En un caso deberán escribir una receta de cocina con ingredientes ficticios. En el otro caso deberán imitar el texto de Julio Cortázar redactando sus propias instrucciones para un hecho tan cotidiano como subir escaleras. En ambas creaciones se emplearán oraciones impersonales y se subirán al blog de clase.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE
<p>1.1 Distinguir todas las categorías gramaticales.</p> <p>2.1 Conocer la diferencia entre Gramática y Sintaxis.</p> <p>2.2 Distinguir sujeto y predicado, saber analizarlos internamente y formarlos de manera correcta.</p> <p>3.1 Conocer y construir oraciones impersonales de distintos tipos.</p> <p>4.1 Saber qué es una perífrasis verbal y emplear de modo correcto los distintos tipos que existen.</p> <p>5.1 Saber qué es un texto prescriptivo.</p> <p>5.2 Conoce las características de un manual de instrucciones y una receta de cocina para ponerlas en práctica.</p> <p>6.1 Encontrar elementos morfosintácticos propios de los textos prescriptivos en textos literarios e imitarlos.</p>	<p>1.1.1 Explica las diferencias y reconoce en los textos todas las categorías gramaticales: sustantivos, adjetivos calificativos y determinativos, pronombres personales y determinativos, verbos, artículos, preposiciones y conjunciones.</p> <p>2.1.1 Distingue y aplica los conceptos los conceptos de «categoría gramatical» y «función sintáctica».</p> <p>2.2.1 Señala sujetos y predicados</p> <p>2.2.2 Concuerda sujeto y predicado.</p> <p>2.2.3 Sabe qué categorías gramaticales pueden ser núcleos de sujeto y predicado, los reconoce en ejemplos y los forma correctamente.</p> <p>2.2.4 Conoce la diferencia entre sujeto léxico y gramatical.</p> <p>3.1.1 Distingue y forma oraciones impersonales con verbos que se refieren a fenómenos meteorológicos, con el verbo <i>haber</i> y con el pronombre <i>se</i>.</p> <p>4.1.1 Sabe cómo se forma una perífrasis y qué tres grandes tipos hay.</p> <p>4.1.2 Analiza correctamente las perífrasis y las emplea de acuerdo con sus significados.</p> <p>5.1.1 Sabe qué es un texto prescriptivo.</p> <p>5.2.1 Distingue y elabora instrucciones y recetas de cocina.</p> <p>6.1.1 Señala en textos literarios dados rasgos morfosintácticos que también son propios de los textos prescriptivos.</p> <p>6.1.2 Imita modelos literarios.</p>

7.1 Subir al blog de clase los resultados de la actividad final.	7.1.1 Sube los textos prescriptivos al blog de clase.
7.2 Buscar textos prescriptivos en Internet.	7.2.1 Buscar en Internet instrucciones y recetas de cocina para analizarlas.

UNIDAD 4: ANTE TODO, IGUALDAD Temporalización: 30 de noviembre-23 de diciembre (13 sesiones)	PLAN LECTOR DE LA INNOVACIÓN: 1 sesión de <i>¡Nos vamos de excursión!</i> , 3 sesiones de <i>Es viernes, toca leer</i> y 30 min. (en 2 sesiones) de <i>¿Qué significa...?</i>
OBJETIVOS	CONTENIDOS
<ol style="list-style-type: none"> 1. Distinguir los tipos de palabras que existen según su composición (C. 1, 4) 2. Distinguir varios tipos de palabras según su significado (C. 1 ,4) 3. Respetar las normas de acentuación (C. 1, 4) 4. Reconocer publicidad discriminatoria o poco ética y tener cuidado de no emitir mensajes de este tipo (C. 1, 3, 4, 5, 7) 5. Realizar campañas publicitarias dando especial importancia al eslogan (C. 1, 4, 5, 6, 7) 6. Fomentar el compañerismo y el trabajo cooperativo (C. 5) 7. Usar Internet como herramienta didáctica (C. 1, 3, 4) 	<ul style="list-style-type: none"> - Léxico: composición, derivación, siglas y acrónimos. Polisemia, sinonimia, antonimia, homonimia, hiperonimia e hiponimia. - Acentuación: diptongos, triptongos, hiatos, compuestos, monosílabos y tilde diacrítica. - El eslogan publicitario. - Análisis y creación publicitaria. - Valoración del uso no discriminatorio del lenguaje. - Valoración del contenido ético en publicidad. - Uso crítico de las Tecnologías de la Información y la Comunicación.
ACTIVIDADES	
<ul style="list-style-type: none"> - Ejercicios del libro de texto e interactivos online sobre formación y tipos de palabras según su significado. - Salida por las calles de la ciudad para fotografiar errores de acentuación en rótulos de comercios o publicidad. También se fotografiarán carteles publicitarios que contengan mensajes discriminatorios sexistas, homófobos, racistas o de cualquier otro tipo para ser analizados en el aula y poniendo especial atención a los eslóganes. En esta actividad el alumnado podrá utilizar sus teléfonos móviles. - Búsqueda y análisis de publicidad discriminatoria o con contenido poco ético en Internet: Mercado Lonja del Barranco, Metro de Madrid, Quiaobi, juguetes o bebidas alcohólicas. Con esta actividad, además de trabajar contenidos lingüísticos, se pretende 	

crear ciudadanos más justos. Además, a través de las campañas publicitarias de bebidas alcohólicas, se tratará el tema del consumo de alcohol a su edad.

- ACTIVIDAD FINAL: en grupos de 3 o 4 personas, diseñar un cartel publicitario alertando de alguna injusticia social. Deberán crear un eslogan llamativo e incluir imágenes pertinentes.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE
<p>1.1 Saber qué son palabras simples, compuestas, derivadas, siglas y acrónimos.</p> <p>2.1 Distinguir palabras polisémicas, sinónimas, antónimas y homónimas.</p> <p>2.2 Saber qué es hiponimia e hiperonimia.</p> <p>3.1 Acentuar correctamente todo tipo de palabras.</p> <p>4.1 Percibir mensajes discriminatorios o poco éticos en publicidad real.</p> <p>4.2 No emplear el lenguaje de manera discriminatoria.</p> <p>5.1 Diseñar carteles publicitarios sencillos con eslóganes llamativos.</p> <p>6.1 Trabajar cooperativamente desde el respeto.</p> <p>7.1 Subir los resultados de la actividad final al blog de clase.</p> <p>7.2 Buscar textos publicitarios en Internet.</p>	<p>1.1.1 Analiza y emplea palabras simples, compuestas, derivadas, siglas y acrónimos en textos de producción propia.</p> <p>2.1.1 Distingue y utiliza palabras polisémicas, sinónimas, antónimas y homónimas en textos de producción propia.</p> <p>2.2.1 Reconoce y emplea hipónimos e hiperónimos.</p> <p>3.1.1 Acentúa de modo correcto todo tipo de palabras teniendo especial cuidado con diptongos, triptongos, hiatos, monosílabos, compuestos y palabras que lleven tilde diacrítica.</p> <p>4.1.1 Señala mensajes discriminatorios en carteles o videos publicitarios reales.</p> <p>4.2.1 Cuida no emplear el lenguaje de manera discriminatoria.</p> <p>5.1.1 Diseña carteles publicitarios reivindicando valores de igualdad.</p> <p>6.1.1 Llega a acuerdos con sus compañeros.</p> <p>6.1.2 Respeta las opiniones y tiene en cuenta las aportaciones de sus compañeros.</p> <p>7.1.1 Sube al blog los carteles publicitarios creados.</p> <p>7.2.1 Busca en Internet instrucciones y recetas para analizarlas.</p>

SEGUNDO TRIMESTRE (11 de enero-2 de marzo)

<p>UNIDAD 5: <i>YO TAMBIÉN SOY POETA</i></p> <p>Temporalización: 11 de enero-12 de febrero (19 sesiones)</p>	<p>PLAN LECTOR DE LA INNOVACIÓN: 1 sesión de <i>¡Nos vamos de excursión!</i>, 5 sesiones de <i>Es viernes, toca leer</i> y 45 min. (en 3 sesiones) de <i>¿Qué significa...?</i></p>
<p>OBJETIVOS</p>	<p>CONTENIDOS</p>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Distinguir prosa y verso (C. 1, 4, 7) 2. Conocer y analizar las características propias de los textos en verso (C. 1, 2, 4, 7) 3. Componer poemas sencillos (C. 1, 2, 4, 6, 7) 4. Distinguir connotación y denotación (C. 1, 4, 7) 5. Respetar las normas ortográficas (C. 1, 4) 6. Fomentar el compañerismo y el trabajo en grupo (C. 5) 7. Usar Internet como herramienta didáctica (C. 1, 3, 4) 8. Relacionar Literatura con otras manifestaciones artísticas (C. 1, 7) 	<ul style="list-style-type: none"> - Diferencia entre prosa y verso. - Los versos: métrica y rima. - La estrofa: pareado, terceto, cuarteto, redondilla y serventesio. - El poema: soneto y romance. - Denotación y connotación. -Recursos estilísticos: metáfora, metonimia, símil y personificación. - Las grafías «x», «ll» e «y». - Análisis de textos en verso. - Composición de textos líricos. - Valoración, aprecio y respeto hacia textos líricos y otras manifestaciones artísticas propias y ajenas.
<p>ACTIVIDADES</p>	
<ul style="list-style-type: none"> - Análisis de pareados, tercetos, cuartetos, redondillas, cuartetas y serventesios presentes en el libro de texto y facilitados por la profesora. - Análisis de sonetos y romances: lírica medieval, Garcilaso, Góngora, Quevedo, Lorca. - Análisis de poemas de A. Machado para apreciar el uso denotativo y connotativo del lenguaje. - Búsqueda de adaptaciones o relaciones entre Literatura y otras manifestaciones artísticas: adaptaciones musicales de poemas de A. Machado o Garcilaso, tópicos renacentistas empleados en cuadros y anuncios publicitarios. - ACTIVIDAD FINAL: composición de un soneto de tema libre en grupos de 2 o 3 personas. Además de cumplir con la métrica y la rima típica de un soneto, los estudiantes deben utilizar lenguaje de forma denotativa y connotativa, incluir al menos un recurso estilístico y emplear palabras con «x», «ll» y «y». Los resultados serán subidos al blog de clase. 	

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE
<p>1.1 Conocer las diferencias entre prosa y verso.</p> <p>2.1 Medir versos y darles el nombre correcto de acuerdo con esa medida.</p> <p>2.2 Analizar la rima de las composiciones en verso.</p> <p>2.3 Distinguir algunas estrofas básicas.</p> <p>2.4 Conocer las características del soneto y del romance.</p> <p>2.5 Distinguir y utilizar recursos estilísticos sencillos.</p> <p>3.1 Componer poemas sencillos imitando poemas reales.</p> <p>4.1 Distinguir entre el uso connotativo y denotativo de las palabras en textos literarios.</p> <p>4.2 Utilizar el lenguaje de manera denotativa y connotativa.</p> <p>5.1 Emplear las grafías «x», «ll» e «y» de manera correcta.</p> <p>6.1 Trabajar en grupo respetando a los compañeros.</p> <p>7.1 Subir los resultados de la actividad final al blog de clase.</p> <p>7.2 Buscar composiciones en verso en Internet.</p> <p>8.1 Encontrar vínculos entre textos poéticos, música, publicidad o arte.</p>	<p>1.1.1 Reconoce las características propias de la prosa y el verso en textos reales.</p> <p>2.1.1 Mide versos teniendo en cuenta el acento y las licencias métricas que puedan presentarse: sinalefas, sinéresis o diéresis.</p> <p>2.1.2 Nombra los versos de manera adecuada según su número de sílabas.</p> <p>2.1.3 Distingue «arte mayor» y «arte menor» y lo aplica a la hora de analizar los textos.</p> <p>2.2.1 Distingue y analiza rimas consonantes y asonantes.</p> <p>2.3.1 Reconoce pareados, tercetos, cuartetos, redondillas, cuartetas o serventesios.</p> <p>2.4.1 Reconoce y analiza sonetos y romances según su métrica y su rima.</p> <p>2.5.1 Señala y emplea metáforas, metonimias, símiles y personificaciones.</p> <p>3.1.1 Compone sonetos de tema libre respetando las características métricas y de rima de ese tipo de poema.</p> <p>4.1.1 Reconoce cuándo se usa el léxico de manera denotativa y connotativa en composiciones poéticas.</p> <p>4.2.1 Emplea palabras de manera denotativa y connotativa en el soneto de producción propia.</p> <p>5.1.1 Usa la «x», la «ll» y la «y» cuando corresponde.</p> <p>6.1.1 Compone sonetos en grupo respetando y valorando las aportaciones de los demás y llegando a acuerdos.</p> <p>7.1.1 Sube correctamente al blog los sonetos creados y los poemas analizados en clase.</p> <p>7.2.1 Busca en Internet los textos poéticos requeridos por la profesora.</p> <p>8.1.1 Encuentra adaptaciones musicales, pictóricas o publicitarias de poemas analizados en clase.</p>

<p>UNIDAD 6: <i>CUÉNTAME CÓMO PASÓ</i></p> <p>Temporalización: 15 de febrero-4 de marzo (12 sesiones)</p>	<p>PLAN LECTOR DE LA INNOVACIÓN: 1 sesión de <i>¡Nos vamos de excursión!</i>, 3 sesiones de <i>Es viernes, toca leer</i> y 15 min. (en 1 sesiones) de <i>¿Qué significa...?</i></p>
OBJETIVOS	CONTENIDOS
<ol style="list-style-type: none"> 1. Conocer las características de un periódico impreso y digital (C. 1, 3, 4) 2. Conocer la estructura de los géneros periodísticos informativos (C. 1, 2, 4) 3. Analizar, emplear y reconocer en textos periodísticos oraciones activas y pasivas (C. 1, 4) 4. Reconocer eufemismos y tabús en prensa (C. 1, 4, 5) 5. Redactar textos periodísticos y subirlos al blog de clase (C. 1, 3, 4, 5, 6) 6. Buscar y analizar textos periodísticos informativos en periódicos digitales y en papel (C. 1, 3, 4) 7. Reconocer y construir oraciones predicativas y copulativas (C. 1, 4) 8. Fomentar el compañerismo y el trabajo en grupo (C. 5) 	<ul style="list-style-type: none"> - Prensa digital e impresa. Características. - El periódico. Géneros informativos. - Tabú y eufemismo. - Oración activa y pasiva. - Oración copulativa y predicativa. - Análisis de textos periodísticos informativos. - Composición de textos periodísticos informativos. - Valoración crítica de la información que aparece en prensa.
ACTIVIDADES	
<ul style="list-style-type: none"> - Estudio de <i>La Nueva España</i>, <i>El País</i> y <i>El Mundo</i>, tanto digital como en papel. - Análisis de noticias y crónicas extraídas esos mismos diarios. - Ejercicios del libro de texto e interactivos sobre oraciones activas y pasivas, así como sobre complementos predicativos y atributivos de las oraciones. - «Titulares locos»: en parejas, los estudiantes deben recortar palabras de titulares verdaderos y reordenarlas para crear otros nuevos. No deben tener coherencia semántica, pero sí sintáctica. - ACTIVIDAD FINAL: la clase se dividirá en dos grupos. Ambos se encargarán de redactar noticias y crónicas sobre las excursiones que realicen, hechos relacionados con el IES y partidos que se juegan durante los recreos. También podrán crear noticias ficticias para desarrollar los titulares formados en la actividad «titulares locos». Todo se subirá al blog de clase. 	

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE
<p>1.1 Distinguir el formato de un periódico impreso y digital.</p> <p>2.1 Conocer las características principales de los géneros periodísticos informativos.</p> <p>3.1 Analizar oraciones activas y pasivas, y transformarlas de un modo a otro.</p> <p>3.2 Encontrar oraciones pasivas en textos periodísticos.</p> <p>3.3 Emplear oraciones pasivas en textos periodísticos de producción propia.</p> <p>4.1 Saber qué es tabú y eufemismo.</p> <p>4.2 Reconocer eufemismos en textos periodísticos.</p> <p>5.1 Redactar textos periodísticos informativos y subirlos al blog de clase.</p> <p>6.1 Buscar y analizar noticias y crónicas en periódicos digitales.</p> <p>6.2 Buscar y analizar noticias y crónicas en periódicos impresos.</p>	<p>1.1.1 Sabe cuáles son las características de un periódico impreso y digital: secciones, espacios.</p> <p>2.1.1 Sabe qué datos deben aparecer en una noticia y una crónica, así como en qué orden es preciso que aparezcan: orden cronológico, estructura de pirámide invertida, 5W periodísticas.</p> <p>2.1.2 Distingue titular, entradilla y cuerpo de una noticia.</p> <p>3.1.1 Convierte oraciones activas en pasivas y viceversa.</p> <p>3.1.2 Reconoce sujeto paciente, complemento agente y núcleo oracional en oraciones pasivas.</p> <p>3.2.1 Detecta oraciones pasivas en textos periodísticos y las asume como un rasgo propio de los mismos.</p> <p>3.3.1 Introduce oraciones pasivas en los textos informativos de producción propia cuando es oportuno.</p> <p>4.1.1 Distingue tabú y eufemismo.</p> <p>4.2.1 Señala eufemismos en textos periodísticos y sabe qué tabú se esconde tras ellos.</p> <p>5.1.1 Redacta noticias y crónicas siguiendo las características vistas en clase.</p> <p>5.1.2 Sube las noticias y las crónicas al blog de clase imitando el formato de un periódico digital: disposición de la información e imágenes o videos relacionados con los textos.</p> <p>6.1.1 Accede a periódicos en Internet y busca noticias y crónicas en ellos para analizarlas de forma básica: resumen, orden de la información, titular, entradilla y cuerpo, 5W.</p> <p>6.2.1 Selecciona noticias y crónicas en prensa en papel, y las analiza de forma</p>

7.1 Distinguir oraciones copulativas y predicativas.	básica: resumen, orden de la información, titular, entradilla y cuerpo, 5W. 7.1.1 Distingue oraciones predicativas y copulativas. 7.1.2 Reconoce oraciones copulativas y predicativas en textos periodísticos.
8.1 Trabajar en grupo respetando las aportaciones de los compañeros.	8.1.1 Tiene en cuenta las aportaciones de los compañeros y llega a acuerdos con ellos sobre la tarea.

UNIDAD 7: <i>¿Y TÚ QUÉ OPINAS?</i> Temporalización: 7-23 de marzo (10 sesiones)	PLAN LECTOR DE LA INNOVACIÓN: 1 sesión de <i>¡Nos vamos de excursión!</i> , 2 sesiones de <i>Es viernes, toca leer</i> y 15 min. (en 1 sesiones) de <i>¿Qué significa...?</i>
OBJETIVOS	CONTENIDOS
<ol style="list-style-type: none"> 1. Conocer las características de la argumentación escrita y oral (C. 1, 2, 4) 2. Escribir un texto argumentativo (C. 1, 2, 4, 5, 6) 3. Realizar un debate oral en el aula (C. 1, 4, 5, 6) 4. Fomentar el respeto ante la diversidad de opiniones (C. 5) 5. Usar el blog como herramienta didáctica (C. 1, 3, 4, 6) 	<ul style="list-style-type: none"> - Argumentación oral y escrita. Características. - Análisis de productos argumentativos escritos y orales. - Creación de argumentaciones escritas y orales. - Respeto de las opiniones vertidas en textos argumentativos propios y ajenos.
ACTIVIDADES	
<ul style="list-style-type: none"> - Actividades del libro de texto sobre argumentación. - Lectura y análisis de artículos de opinión sobre temas de actualidad que puedan interesar al alumnado por su edad: deportes, nuevas tecnologías... - Visionado de un debate sobre la dependencia que pueden generar las nuevas tecnologías. - ACTIVIDAD FINAL: en grupos de tres personas, el alumnado deberá redactar un artículo argumentativo sobre un tema que les interese informándose sobre él en Internet. Además, se realizará un debate oral en el aula sobre cómo afectan las nuevas tecnologías a las relaciones humanas. La clase se dividirá en dos grupos: uno deberá mostrarse a favor de las nuevas tecnologías y, el otro, en contra. Los artículos y la grabación del debate serán colgadas en el blog. 	

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE
<p>1.1 Distinguir entre hecho y opinión.</p> <p>1.2 Conocer las características de los textos argumentativos y los debates.</p> <p>2.1 Escribir textos argumentativos respetando las convenciones de ese tipo de escrito.</p> <p>3.1 Debatir oralmente en grupo sobre un tema de actualidad respetando las reglas y las características de un debate.</p> <p>4.1 Respetar las opiniones que todos los compañeros expongan sobre un mismo tema.</p> <p>4.2 Llegar a acuerdos grupales para defender una misma tesis en las argumentaciones.</p> <p>5.1 Subir al blog los textos argumentativos.</p>	<p>1.1.1 Distingue hechos y opiniones en textos periodísticos.</p> <p>1.2.1 Señala correctamente tesis y argumentos en textos argumentativos.</p> <p>1.2.2 Reconoce tesis y argumentos en debates orales.</p> <p>1.2.3 Conoce las características de un debate oral: turnos de palabra, moderados, debatientes.</p> <p>2.1.1 Redacta textos argumentativos donde aparece una tesis clara y unos argumentos pertinentes.</p> <p>3.1.1 Debate oralmente manifestando de modo claro la tesis que defiende y los argumentos adecuados.</p> <p>3.1.2 Respeta los turnos de palabra y las opiniones de sus oponentes.</p> <p>3.1.3 Respeta las órdenes del moderador.</p> <p>4.1.1 Respeta las opiniones de sus compañeros al exponer los textos argumentativos y al realizar el debate oral.</p> <p>4.2.1 Dialoga con sus compañeros de grupo hasta llegar a un consenso para poder defender una misma tesis.</p> <p>5.1.1 Sube al blog los textos argumentativos imitando el formato de los artículos de opinión presentes en prensa digital.</p>

TERCER TRIMESTRE (4 de abril-24 de junio)

<p>UNIDAD 8: <i>CERVANTES, IV CENTENARIO</i></p> <p>Temporalización: 4-22 de abril (12 sesiones)</p>	<p>PLAN LECTOR DE LA INNOVACIÓN: 1 sesión de <i>¡Nos vamos de excursión!</i>, 3 sesiones de <i>Es viernes, toca leer</i> y 30 min. (en 2 sesiones) de <i>¿Qué significa...?</i></p>
--	---

OBJETIVOS	CONTENIDOS
1. Conocer las características del texto dramático (C. 1, 4, 7) 2. Conocer las características de una representación teatral (C. 1, 4, 7) 3. Leer, buscar en Internet, visualizar y analizar piezas dramáticas (C. 1, 3, 4, 7) 4. Representar obras teatrales (C. 1, 4, 5, 6, 7) 5. Realizar murales sobre los aspectos más representativos de la vida y la obra de Cervantes (C. 1, 3, 4, 5, 6, 7)	<ul style="list-style-type: none"> - El texto dramático. Características. - La representación teatral. - El mural. - Análisis de piezas dramáticas: obras escritas y representaciones. - Representación de obras teatrales. - Cervantes y su obra. El <i>Quijote</i>. - Valoración y aprecio de textos literarios dramáticos y de la obra cervantina.
ACTIVIDADES	
<ul style="list-style-type: none"> -Lectura y análisis de fragmentos de <i>La casa de Bernarda Alba</i>, <i>Historia de una escalera</i> y <i>Tres sombreros de copa</i>. - Lectura de fragmentos del <i>Quijote</i>. - Lectura del <i>Retablo de las maravillas</i> de Cervantes. - ACTIVIDAD FINAL: en grupos de tres o cuatro personas, los estudiantes realizarán murales sobre Cervantes y su obra para conmemorar el IV centenario de su muerte. Además, el día del libro representarán el <i>Retablo de las maravillas</i> en la biblioteca, por lo que antes deberán ensayar los diálogos y encontrar el vestuario adecuado. Los murales serán expuestos en los pasillos del IES y se fotografiará la exposición para mostrarla en el blog. 	
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE
1.1 Saber las características del drama. 2.1 Conocer las características de una representación teatral. 3.1 Leer y analizar textos dramáticos. 3.2 Buscar en Internet, ver y analizar representaciones teatrales.	1.1.1 Reconoce acotaciones y diálogos entre personajes como características propias del texto dramático. 2.1.1 Reconoce escenario, actores y diálogos como elementos básicos de una representación teatral. 3.1.1 Lee y señala en obras dramáticas escritas los elementos básicos de ese tipo de texto. 3.1.2 Resume el contenido (trama) de textos dramáticos. 3.2.1 Reconoce los elementos típicos de una pieza teatral en representaciones colgadas en la red.

4.1 Representar una pieza teatral en grupo. 5.1 Diseñar murales. 5.2 Conocer curiosidades de la vida de Cervantes, títulos de sus obras más destacadas, y personajes y pasajes importantes del <i>Quijote</i> .	4.1.1 Representa una obra teatral siguiendo las convenciones del género. 5.1.1 Diseña murales con textos e imágenes que ilustran su contenido. 5.2.1 Conoce algunos aspectos de la vida de Cervantes. 5.2.2 Conoce datos básicos sobre las principales obras cervantinas. 5.2.3 Lee pasajes representativos y reconoce los principales personajes del <i>Quijote</i> .
---	--

UNIDAD 9: <i>YOUTUBER POR UN DÍA</i> Temporalización: 25 de abril-13 de mayo (11 sesiones)	PLAN LECTOR DE LA INNOVACIÓN: 1 sesión de <i>¡Nos vamos de excursión!</i> , 3 sesiones de <i>Es viernes, toca leer</i> y 15 min. (en 1 sesiones) de <i>¿Qué significa...?</i>
OBJETIVOS	CONTENIDOS
1. Realizar exposiciones orales adecuadas a la edad del estudiante y grabarlas en video como si fuesen «youtubers» (C. 1, 3, 4, 6) 2. Hacer que los estudiantes se conozcan más entre sí a través de sus aficiones (C. 5) 3. Usar los medios de comunicación como herramienta didáctica (C. 1, 3, 4)	- La exposición oral. Lenguaje verbal y no verbal. - Videos estilo «youtuber». Análisis y creación. - Valoración de experiencias personales entre estudiantes.
ACTIVIDADES	
- Consulta de videos de «youtubers» famosos. - Explicación y puesta en práctica de pautas para hablar bien en público: lenguaje verbal y no verbal. - ACTIVIDAD FINAL: en parejas, el alumnado deberá grabar un video como si fuese un «youtuber» para explicar al público cuál es su mayor afición y qué experiencias relacionadas con ella recuerda. Al ser en parejas, deberán dialogar sobre ello a la vez que se dirigen a los espectadores teniendo muy en cuenta las pautas sobre lenguaje verbal y no verbal estudiados. Previamente deberán elaborar sus diálogos con ayuda de información que extraigan de Internet y con sus propias experiencias, así como ensayarlos antes de la grabación final.	

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE
<p>1.1 Comunicarse oralmente de manera adecuada.</p> <p>1.2 Conocer y poner en práctica las características del lenguaje no verbal.</p> <p>1.3 Manejar la cámara de video.</p> <p>1.4 Exponer ante una cámara imitando el estilo «youtuber».</p> <p>2.1 Preparar una exposición sobre su mayor afición en parejas.</p> <p>2.2 Escuchar atentamente a los compañeros e interesarse por el contenido de su exposición.</p> <p>3.1 Buscar en medios de comunicación información sobre sus aficiones.</p> <p>3.2 Subir al blog de clase los resultados de la actividad final.</p>	<p>1.1.1 Entona adecuadamente y realiza las pausas necesarias al hablar.</p> <p>1.1.2 Utiliza un lenguaje ni coloquial ni demasiado técnico.</p> <p>1.2.1 Tiene una disposición corporal adecuada.</p> <p>1.2.2 Gesticula de acuerdo con el discurso.</p> <p>1.3.1 Graba exposiciones de sus compañeros.</p> <p>1.4.1 Expone ante una cámara.</p> <p>1.4.2 Toma como modelo el video de un «youtuber» famoso para realizar su exposición.</p> <p>2.1.1 Habla de su afición informándose sobre ella y contando experiencias personales.</p> <p>2.1.2 Dialoga con sus compañeros sobre su afición durante la exposición.</p> <p>2.2.1 Se interesa por las aficiones de sus compañeros escuchando y realizando preguntas al respecto.</p> <p>3.1.1 Se informa sobre su afición en Internet.</p> <p>3.2.1 Sube al blog de clase los videos grabados.</p>

<p>UNIDAD 10: <i>EN LA VARIEDAD ESTÁ EL GUSTO</i></p> <p>Temporalización: 16 de mayo-24 de junio (23 sesiones)</p>	<p>PLAN LECTOR DE LA INNOVACIÓN: 1 sesión de <i>¡Nos vamos de excursión!</i>, 5 sesiones de <i>Es viernes, toca leer</i> y 45 min. (en 3 sesiones) de <i>¿Qué significa...?</i></p>
OBJETIVOS	CONTENIDOS
<p>1. Conocer la situación lingüística española actual (C. 1, 4, 5, 6, 7)</p> <p>2. Conocer la situación del español en el mundo (C. 1, 4, 5, 6, 7)</p>	<p>- Origen del léxico.</p> <p>- Situación lingüística de España.</p> <p>- El español en el mundo.</p> <p>- Los complementos verbales.</p> <p>- Leísmo, laísmo, loísmo y dequeísmo.</p>

<p>3. Distinguir tipos de palabras según su origen (C. 1, 4)</p> <p>4. Continuar los estudios sintácticos y relacionar algunos fenómenos con la situación del español en algunas zonas del país (C. 1, 4)</p> <p>5. Fomentar el compañerismo y el trabajo en grupo (C. 5)</p> <p>6. Utilizar la biblioteca y las TIC como fuente de información y medio para exponer trabajos propios (C. 1, 3, 4, 5, 6)</p> <p>7. Exponer oralmente y realizar murales con información sobre la situación lingüística del español (C. 1, 3, 4, 5, 6)</p>	<p>- La biblioteca y las TIC como fuentes de información.</p> <p>- Valoración de la lengua española y de la diversidad lingüística del país.</p>
---	--

ACTIVIDADES

<ul style="list-style-type: none"> - Ejercicios del libro de texto e interactivos sobre léxico según su origen. - Análisis sintáctico básico de oraciones simples elaboradas por la profesora. En algunas aparecerán casos de leísmo, láismo, loísmo y dequeísmo, y así se relacionará la materia sintáctica con la diversidad lingüística castellana. - Búsqueda de información sobre el español en España y en América: variedades y lenguas con sus rasgos más característicos. - Audición de personas hablando en distintos dialectos o lenguas hispanas para apreciar los rasgos buscados en la parte teórica. - ACTIVIDAD FINAL: en grupos de dos personas, el alumnado deberá realizar una exposición oral sobre la situación lingüística de alguna zona de habla hispana. Las opciones son: Galicia, Asturias y Cantabria; País Vasco y Navarra; Aragón y La Rioja; Cataluña, Valencia y Baleares; Murcia, Andalucía y Extremadura; Castilla-León, Castilla-La Mancha y Madrid; Canarias y América. Podrán exponer con ayuda de un powerpoint donde muestren las regiones en el mapa, resuman los rasgos lingüísticos propios o añadan algún audio donde se escuchen algunos de esos rasgos. Las exposiciones serán grabadas para subirlas al blog de clase. Además, en gran grupo, es decir, toda la clase en conjunto, realizará un mural con un mapamundi donde señalarán los lugares donde se habla español. Se colgará en la pared del aula y se fotografiará para subirlo al blog. 	
---	--

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE
1.1 Conocer el origen del castellano y de las demás lenguas de España.	1.1.1 Sabe la procedencia del castellano, el gallego, el asturiano, el euskera, el catalán o el aragonés.

<p>1.2 Saber los principales rasgos lingüísticos de las diferentes zonas de habla hispana.</p> <p>2.1 Saber en qué países del mundo se habla español y cuáles son los principales rasgos del español de América.</p> <p>3.1 Distinguir léxico castellano según su origen.</p> <p>4.1 Distinguir, analizar y emplear los complementos verbales de la oración.</p> <p>4.2 Relacionar el uso normativo de los complementos verbales de la oración con las características del español de algunas zonas peninsulares.</p> <p>5.1 Trabajar en parejas respetando las aportaciones del compañero.</p> <p>6.1 Buscar información sobre la situación lingüística española en la biblioteca o en Internet.</p> <p>6.2 Subir al blog los resultados de la actividad final.</p> <p>7.1 Realizar exposiciones orales en parejas sobre la situación lingüística del español.</p> <p>7.2 Crear un mural para señalar los lugares donde se habla español.</p>	<p>1.2.1 Conoce las características lingüísticas más llamativas de las comunidades autónomas españolas.</p> <p>2.1.1 Sabe y localiza en un mapa los países de habla hispana de todo el mundo.</p> <p>2.1.2 Conoce las características lingüísticas básicas y más llamativas del español de América.</p> <p>3.1.1 Sabe qué son palabras patrimoniales, préstamos, arabismos, neologismos, extranjerismos, localismos y vulgarismos.</p> <p>4.1.1 Diferencia, analiza y emplea complementos directos, indirectos, predicativos, atributos y circunstanciales.</p> <p>4.2.1 Entiende fenómenos como leísmo, laísmo, loísmo y dequeísmo en relación con la Sintaxis aprendida.</p> <p>5.1.1 Llega a acuerdos con su compañero al realizar la actividad.</p> <p>6.1.1 Se informa sobre la situación lingüística española en libros de la biblioteca del centro o en Internet.</p> <p>6.2.1 Sube al blog los videos de la actividad final.</p> <p>7.1.1 Expone oralmente en pareja los rasgos lingüísticos de alguna zona de España o de América.</p> <p>7.2.1 Señala en un mapamundi creado por todos los alumnos de la clase los países del mundo donde se habla español.</p>
--	---

5.1.2 Plan lector

Como ha podido observarse, en cada una de las unidades didácticas hay unas sesiones reservadas para las tres actividades lectoras del proyecto de innovación: *¡Nos vamos de excursión!*, *Es viernes, toca leer* y *¿Qué significa...?*

Al primer plan se dedican diez sesiones, por lo que los lugares con los que se trabajará serán: Museo del Jurásico de Asturias, Museo de la Mina de Arnao, Centro Niemeyer, Castro de Coaña, diario *La Nueva España*, Termas de Campo Valdés, Centro

de recepción de visitantes Alejandro Casona, Museo del ferrocarril, Museo Fernando Alonso y Jardín botánico de Gijón.

Las lecturas que se trabajarán en el segundo plan serán: *Los armarios negros* de Joan Manuel Gisbert en el primer trimestre, *La dama del alba* de Alejandro Casona en el segundo, y selección de textos del *Quijote*, el *Lazarillo*, el *Conde Lucanor*, los *Cuentos morales* de Clarín, Neruda, Ángel González y García Montero en el tercero. Son, por tanto, las lecturas obligatorias del curso.

Como se ha explicado en el proyecto de innovación, el tercer plan se trabajará recogiendo léxico desconocido en todas las actividades del curso.

5.2 Contribución de la materia al logro de las competencias clave establecidas para la etapa

Tomando como referencia la *Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato* y la información referida a la relación entre las competencias clave y la asignatura de *Lengua Castellana y Literatura* que aparece en el *Currículo de Educación Secundaria Obligatoria y relaciones entre sus elementos* (2015:221-222), se indica a continuación cómo contribuye dicha asignatura a la adquisición de las siete competencias clave por parte del alumnado.

1. *Comunicación Lingüística*

Adquirir destrezas lingüísticas para expresar e interpretar conceptos, hechos, pensamientos, sentimientos y opiniones, así como para interactuar de manera adecuada en diferentes contextos sociales y culturales es un objetivo fundamental de la asignatura de *Lengua Castellana y Literatura*, por lo que la competencia en *Comunicación Lingüística* está directamente vinculada a ella. Para desarrollarla es necesario, por tanto, tener conocimientos propiamente lingüísticos –léxicos, gramaticales, semánticos, fonológicos, sintácticos, pragmáticos y sociolingüísticos– que permitan comunicarse de forma oral y escrita en múltiples situaciones, adaptándose siempre lo mejor posible al contexto. Además, no debe olvidarse que la comunicación no solo se da en soportes tradicionales orales y escritos, sino también en medios audiovisuales y en las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), y que, por tanto, estos recursos deben ser

utilizados en la clase de *Lengua Castellana y Literatura* para abrir aún más el abanico de situaciones comunicativas del alumnado. Asimismo, dentro de esta competencia es especialmente relevante la consideración de la lectura como principal vía de acceso al saber a partir de textos diversos, con especial atención a los textos literarios, no solo considerados como parte del patrimonio cultural, sino también como fuente de aprendizaje y disfrute a lo largo de la vida.

2. *Competencia Matemática y Competencias Básicas en Ciencia y Tecnología*

La asignatura de *Lengua Castellana y Literatura* contribuye a la adquisición de la *Competencia Matemática* y a las *Competencias Básicas en Ciencia y Tecnología* en tanto que la comprensión y la expresión oral y escrita permiten interpretar fenómenos, describir conceptos y desarrollar razonamientos de tipo matemático, científico y técnico. Por ejemplo, la lectura atenta, así como la comprensión literal y deductiva de los enunciados requieren un razonamiento lógico de tipo matemático y un conocimiento de vocabulario científico y técnico. Asimismo, para elaborar esquemas o mapas conceptuales es necesario abstraer ideas y relacionarlas de distintos modos, por lo que la lógica y el razonamiento matemático son de nuevo claves en la tarea.

3. *Competencia Digital*

A través de la *Competencia Digital* se pretende que el alumnado use de modo crítico y seguro de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Puesto que la sociedad actual está marcada por el manejo de las TIC y en la asignatura de *Lengua Castellana y Literatura* se trabaja continuamente con información buscándola, comprendiéndola, analizándola o sintetizándola, es importante aunar ambas cosas en el aula, es decir, trabajar con las TIC para enseñar al alumnado a evaluar y a seleccionar la información adecuada a la tarea de entre toda la que ofrece Internet. Además, también es posible emplear herramientas como wikis, blogs o foros para que los alumnos, además de trabajar los contenidos de la asignatura, continúen adquiriendo destrezas de tipo digital.

4. *Aprender a aprender*

Debido al carácter comunicativo de la materia de *Lengua Castellana y Literatura*, las tareas que se planteen deberían ser eminentemente prácticas para que el alumnado pudiese desarrollar realmente sus destrezas comunicativas. Así pues, dichas tareas exigen que el estudiante tome conciencia de lo que sabe, lo que no sabe y lo que necesita aprender para desarrollar correctamente el trabajo. De este modo, todos ellos van adquiriendo, de manera progresiva, las destrezas de autorregulación y control que contribuyen al

desarrollo de esta competencia y desembocan en un aprendizaje cada vez más autónomo que, al margen de lo académico, les servirá para su desarrollo personal y su futuro laboral.

5. *Competencias Sociales y Cívicas*

Otra de las competencias a cuyo desarrollo contribuye especialmente la asignatura de *Lengua Castellana y Literatura* es esta. La capacidad de comunicarse de manera constructiva en diferentes contextos sociales y culturales; de respetar distintos puntos de vista sobre un mismo hecho, o de mostrarse tolerantes, respetuosos y empáticos a la hora de trabajar en grupo son valores que se trabajan en la asignatura y que ayudan a crear mejores ciudadanos. Desde el área de Lengua también debe fomentarse el respeto a la diversidad lingüística y el uso no discriminatorio del lenguaje, otras dos cuestiones que están a la orden del día y que son importantes en la educación de cualquier adolescente. Asimismo, la lectura de muchas obras literarias, con la correspondiente comprensión del contexto en el que han sido escritas, permite que el alumnado conozca qué ocurrió en otras épocas y que así pueda tomar conciencia de algunos problemas o injusticias sociales a nivel nacional y mundial.

6. *Sentido de Iniciativa y Espíritu Emprendedor*

La competencia *Sentido de la Iniciativa y Espíritu Emprendedor* está directamente relacionada con la creatividad, la innovación y la asunción de riesgos, así como con la capacidad de imaginar, planificar, analizar problemas y tomar decisiones. La asignatura de *Lengua Castellana y Literatura* contribuye al desarrollo de dichas destrezas en la medida en que las herramientas comunicativas que se aprenden en la materia son esenciales para poder transformar esas ideas creativas en actos. Además, puesto que, como ya se ha mencionado, en las clases debería predominar la práctica, el alumnado estaría enfrentándose continuamente a esa toma de decisiones. Asimismo, especialmente en la parte literaria de la asignatura deberían fomentarse los talleres de escritura, de manera que los estudiantes pudiesen expresar sentimientos, vivencias y opiniones por propia iniciativa y de manera creativa.

7. *Conciencia y Expresiones Culturales*

Finalmente, la competencia *Conciencia y Expresiones Culturales* supone conocer, comprender, apreciar y valorar críticamente las diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute personal, y considerarlas parte de la riqueza y patrimonio de los pueblos. Se trata de que el alumnado sea consciente de la importancia de la expresión creativa de ideas, experiencias y emociones a través de

diferentes medios, como es el caso de la literatura y su relación con otras manifestaciones artísticas como la música, el arte o el cine. Así, el acceso a bibliotecas y catálogos literarios online, o la asistencia a representaciones artísticas y el interés por participar en la vida cultural también serían cuestiones relacionadas con la asignatura de *Lengua Castellana y Literatura* que contribuirían a adquirir esta competencia.

5.3 Procedimientos, instrumentos de evaluación y criterios de calificación

Como ha podido apreciarse en el desarrollo de las unidades didácticas, para cada una de ellas se han elaborado unos criterios de evaluación y unos estándares concretos tomando como referencia lo recogido en el *Currículo de Educación Secundaria Obligatoria y relaciones entre sus elementos* (2015:233-257). Así pues, en este apartado de la programación se indican los procedimientos y los instrumentos que se emplearán para evaluar dichos criterios, así como el porcentaje numérico se otorgará a cada uno de los instrumentos para poder calcular la nota final de los estudiantes.

Los procedimientos que se emplearán para evaluar el proceso de aprendizaje del alumnado son:

- Observación diaria en el aula: anotaciones en la libreta de la profesora sobre actitud, participación y relación con sus compañeros al trabajar en grupo.
- Observación semanal del desarrollo del plan lector «Es viernes, toca leer»: actitud del alumnado frente a la lectura, participación activa y progresos.
- Corrección de las actividades, tanto trabajos escritos como entradas en el blog, del plan lector «¡Nos vamos de excursión!».
- Consulta de la entrada del blog dedicada al plan «¿Qué significa...?». Se tendrá en cuenta la participación de cada alumno/a, así como la calidad de sus aportaciones.
- Corrección del cuaderno de cada estudiante al finalizar cada unidad. Se tendrá en cuenta que hayan anotado los esquemas teóricos y que hayan realizado y corregido las actividades.
- Corrección de las actividades integradas: materiales del blog, en papel o grabaciones, dependiendo de cada actividad.
- Corrección de pruebas escritas que se realizarán al terminar cada unidad.

Una vez indicados los pasos que seguirá la profesora para valorar el trabajo del grupo de estudiantes, se añaden los instrumentos y los criterios de calificación correspondientes a cada uno de ellos, ya que serán la referencia para poner las notas de la asignatura:

INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN		CRITERIO DE CALIFICACIÓN
Actividades integradas (trabajo diario y producto final)		40%
Plan de lectura propuesto en la innovación	«Es viernes, toca leer»	10%
	«¡Nos vamos de excursión!»	5%
	«¿Qué significa...?»	5%
Pruebas escritas al final de cada unidad		20%
Actitud, participación diaria y cuaderno		20%

Asimismo, es importante aclarar que para optar al aprobado en la asignatura será obligatorio que el alumno participe en el desarrollo de las actividades integradas, en los planes de lectura, así como que se presente a los exámenes de cada unidad didáctica. Si se produce el abandono de alguna de esas tres partes, no se realizará nota media y la calificación final será un suspenso.

Si a pesar de haber participado en todas las actividades no consigue aprobar, al final de cada evaluación el alumno podrá realizar un examen de recuperación sobre los contenidos vistos en ese trimestre.

5.4 Metodología y recursos didácticos

Para desarrollar esta programación se emplearán tres tipos de metodología: magistral participativa, individualizada y socializada.

La primera de ellas, la magistral participativa, será el modo en el que la profesora impartirá los contenidos teóricos al alumnado. Así, la docente no se limitará a explicar

siendo la protagonista, sino que buscará en todo momento la participación del grupo haciendo preguntas con las que ellos mismos vayan construyendo la teoría. Así, el alumnado podrá y deberá intervenir en cualquier momento. Como ya se ha indicado antes de las unidades didácticas, en estas partes teóricas de la asignatura, el grupo y la profesora irán elaborando conjuntamente en el encerado esquemas sobre esos contenidos para que el alumnado los tenga en su cuaderno y faciliten el estudio. Asimismo, al comienzo de cada clase, la docente volverá a hacer de guía lanzando preguntas sobre la teoría vista en la sesión anterior a sus discentes para que así la recuerden y enlacen con la nueva sesión.

El segundo tipo de metodología, es decir, la individualizada, consiste en que el alumnado realice las actividades propuestas por su propia cuenta, sin ayuda de los compañeros. Esto ocurre con los ejercicios de ensayo o práctica que se proponen en cada unidad didáctica antes de la llamada «actividad final», así como en el plan lector *¿Qué significa...?*, ya que cada estudiante debe anotar palabras que desconozca, buscar su significado, elaborar oraciones y añadir todo ello al blog de clase.

El tercer tipo, denominado metodología socializada, se refiere al trabajo conjunto entre estudiantes. Es el que predominará a lo largo del curso ya que la mayor parte de las sesiones de las unidades didácticas estarán destinadas a las «actividades finales», y estas suelen ser en parejas o grupos. Además, dos de los tres planes de lectura —*¡Nos vamos de excursión!* y *Es viernes, toca leer*— también se realizan de manera socializada: el primero en pequeños grupos y el segundo, como se ha explicado con anterioridad, consiste en dedicar la hora de clase de los viernes a leer en voz alta y comentar esas lecturas de manera conjunta. Se ha determinado que esta metodología sea la predominante porque permite que el alumnado aúne sus conocimientos, que unos suplan las faltas de los otros y se complementen para conseguir un objetivo común sin que la responsabilidad de la tarea recaiga sobre nadie en particular (Arnaiz, 2000:191). En definitiva, el uso de esta metodología es una manera de atender a la diversidad.

En cuando a los recursos didácticos, se emplearán los siguientes: encerado, cuadernos y otros materiales de los estudiantes, cartulinas, libro de texto de Santillana, trece ejemplares de *Los armarios negros* de Joan Manuel Gisbert, trece ejemplares de *La dama del alba* de Alejandro Casona, fotocopias con otros textos literarios o ejercicios elaborados por la profesora, periódicos en papel, miniportátiles del proyecto «Escuela

2.0», ordenador de aula, cañón, cámara de video¹⁰, conexión a Internet y, en una unidad didáctica, los móviles de los estudiantes, siempre que dispongan de ellos y las familias lo permitan, ya que, de lo contrario, se usaría una cámara de fotos del centro. Como puede observarse, el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se hace imprescindible, ya que en gran parte de las unidades didácticas se han incluido tareas en las que el alumnado busca información en la red, accede a prensa digital, a diccionarios online o realiza juegos interactivos. Dentro de los materiales informáticos, habría que destacar los miniportátiles del proyecto «Escuela 2.0», con los cuales los estudiantes realizarán todas esas tareas, y la plataforma gratuita «blogger», ya que en ella se creará el blog de clase al que se subirán los resultados de todas las «actividades finales» de las unidades didácticas. El uso del blog, por tanto, está presente continuamente en la clase de *Lengua Castellana y Literatura*, de modo que el alumnado desarrollará su competencia digital y verá reconocido el esfuerzo que ha realizado durante todo el curso, ya que sus trabajos estarán expuestos en la red para que todo el mundo pueda verlos y valorarlos.

5.5 Medidas de atención a la diversidad

Como se indica en el título del propio TFM, tanto el proyecto de innovación como la programación están elaboradas desde una perspectiva de atención a la diversidad.

En primer lugar, se han tenido en cuenta los problemas de lectura de los alumnos con NEE detectados en la primera fase investigadora del proyecto de innovación. En ese proyecto se proponían tres actividades de lectura que se han integrado en las diez unidades didácticas de esta programación. Con ellos, además de desarrollar la competencia lectora de todo el grupo, se pretende mejorar la de los alumnos con necesidades.

En segundo lugar, se ha tenido muy en cuenta el primer objetivo del proyecto de innovación: hacer que los alumnos con NEE participen en las actividades del grupo/clase. Por este motivo, en todas las unidades didácticas –excepto en la primera, que es introductoria– aparece una actividad final práctica que se evalúa con un 40% de la nota. Al ser tareas con las que se pretende desarrollar destrezas y no simplemente adquirir

¹⁰ Como se ha explicado en algunas unidades didácticas, esta cámara se empleará para grabar las actividades orales del alumnado: debate, exposiciones orales o representación teatral. Puesto que la idea es que los videos de cuelguen en el blog de clase, será necesario que las familias lo autoricen. De lo contrario, no se subirían a la red o, directamente, no se filmarían.

conocimientos teóricos lingüísticos o literarios, el alumnado tendrá la posibilidad de llegar en ellas hasta donde le sea posible. A la hora de calificar, por tanto, no se tendrá tanto en cuenta el resultado final como los avances que cada estudiante experimente a la hora de realizar la actividad. Además, la mayoría de estas actividades se realizarán en parejas o en grupo por los motivos ya explicados en el apartado dedicado a la metodología.

Pese a que en esas actividades finales recae gran parte de la calificación de cada unidad didáctica, también se realizan ejercicios previos con los que se pretende practicar la teoría vista en clase. Se es consciente de que en las actividades de Sintaxis los alumnos con NEE tendrán especiales dificultades porque no tienen afianzados los contenidos gramaticales. Por esto es por lo que en la unidad 3 se realiza un repaso de Gramática pese a ser un contenido propio del curso anterior.

A pesar de que un objetivo de la innovación era integrar a los alumnos con NEE en el grupo, no se ha eliminado la hora semanal de ayuda individualizada que les ofrece el PT porque este especialista puede trabajar con contenidos de cursos anteriores que les ayudarán a afrontar mejor las actividades de las unidades didácticas. Así pues, el PT, como se ha venido haciendo hasta el momento, diseñará un cuaderno de adaptación curricular para los alumnos con NEE. La diferencia es que, en lugar de trabajarse con ella en todas las clases de Lengua, lo harán solamente los lunes en esa hora de apoyo individual. Además, cuando los contenidos sean especialmente dificultosos para los alumnos con NEE, el PT asistirá al aula del grupo y compartirá la clase con la profesora: el grupo de estudiantes se dividirá en dos y la hora de clase también, de modo que cada profesor explicará el mismo contenido con distintos niveles de dificultad para que todos los alumnos logren comprenderlo mejor.

Finalmente, como medida que ayuda a todo el alumnado, se realizarán esquemas de teoría que los estudiantes deberán copiar en sus cuadernos y, al inicio de cada sesión, se hará un repaso de lo visto en la clase anterior para recordar y afianzar conocimientos.

5.6 Propuesta de actividades complementarias y extraescolares

A lo largo del curso académico los alumnos podrán participar en las siguientes actividades relacionadas con la materia:

- Día del Libro. Teniendo en cuenta que este año se celebra el IV centenario de la muerte de Cervantes, las actividades estarán relacionadas con ello.
- Visita al «Centro de recepción de visitantes Alejandro Casona» (Besullo, Cangas de Narcea).
- Visita a la redacción del diario *La Nueva España* (Oviedo).
- Participación en concursos literarios convocados por el Ayuntamiento.
- Asistencia a representaciones teatrales en centros culturales cercanos.

5.7 Programa de recuperación de aprendizajes no adquiridos cuando se promoció con evaluación negativa en la asignatura

Los estudiantes que consigan promocionar, es decir, pasar a 3º de ESO, aun teniendo la asignatura de *Lengua Castellana y Literatura* suspensa, podrán recuperarla del siguiente modo:

Durante el verano anterior al comienzo de 3º de ESO deberán realizar un cuaderno con actividades prácticas de refuerzo. Estas serán un compendio de todo lo estudiado en las diez unidades didácticas que se han propuesto. Así deberán realizar un esquema y un resumen sobre los contenidos de los temas cinco y diez respectivamente; comentar y elaborar textos breves narrativos, prescriptivos, líricos y dramáticos, así como una breve noticia y un breve artículo de opinión; buscar muestras de la relación entre algún texto, tema o tópico literario y otras manifestaciones artísticas como el cine, el arte o la música, y explicarlas; analizar una campaña publicitaria; y completar algunos ejercicios sobre los contenidos gramaticales, sintácticos, ortográficos vistos durante el curso. Se les advertirá de que en todo momento serán penalizados por faltas ortográficas. La entrega de este cuaderno en septiembre del curso siguiente será obligatoria para poder aprobar la materia y supondrá un 30% de la nota de la recuperación.

El 70% restante de la calificación podrá conseguirse durante el curso académico. En cada una de las tres evaluaciones los estudiantes que tengan la materia pendiente realizarán un examen de recuperación sobre los contenidos y las lecturas vistas en el curso anterior. Cada una de estas pruebas obtendrá una nota máxima de dos puntos, por lo que, con los tres exámenes realizados, los estudiantes podrán conseguir un 60% de la calificación. Así, el 10% restante se reservará para una exposición oral que deberán realizar en algún momento del curso, cuando ellos y la profesora acuerden.

Al igual que la entrega del cuaderno de verano, es obligatorio que los estudiantes se presenten a los tres exámenes y a la exposición oral para aprobar la asignatura. Además, será preciso que obtengan una calificación superior a 2,5 en cada una de las partes para que hagan media. La materia estará recuperada si de esa media final resulta una calificación igual o superior a 5 puntos.

5.8 Indicadores de logro y procedimiento de evaluación de la aplicación y el desarrollo de la programación

Una vez llevada a la práctica esta programación, no puede descuidarse su propia evaluación, es decir, que a finales de curso deberá considerarse si este modo de afrontar la asignatura ha resultado provechoso para el alumnado o si habrá que realizar cambios de cara al curso siguiente.

Los principales indicadores que darían cuenta de la adecuación de esta programación serían:

- La mayoría de los estudiantes ha obtenido una calificación positiva en la asignatura de *Lengua Castellana y Literatura* y, si no ha ocurrido así, ha sido por falta de esfuerzo del alumno o la alumna.
- Los alumnos con necesidades educativas especiales han logrado seguir el ritmo de las clases y han progresado académicamente.
- El alumnado manifiesta haber disfrutado con las actividades integradas de cada unidad.
- Se ha observado que el alumnado se ha sentido cómodo trabajando bajo la metodología cooperativa propuesta.
- El tiempo dedicado a cada unidad didáctica ha sido suficiente para desarrollar los contenidos y alcanzar los objetivos indicados.

Para comprobar cada uno de esos aspectos se emplearían los siguientes instrumentos:

- Revisión de la libreta de seguimiento del profesor, donde aparecen las notas de cada actividad y otras apreciaciones como, por ejemplo, la actitud y trabajo diario de cada estudiante.

- Realización a final de curso de una prueba diagnóstica de nivel de 2º de ESO a los alumnos con necesidades educativas especiales para comparar el resultado con los de inicio de curso (ver innovación).
- Observación atenta diaria en el aula para percibir si el alumnado, especialmente el de necesidades educativas especiales, sigue sin problemas el ritmo de las clases.
- Realización de una encuesta al alumnado al final de cada unidad didáctica para corroborar o no lo percibido en la observación diaria. En dichas encuestas se les preguntará principalmente acerca de las actividades y la metodología cooperativa.
- Valoración de la temporalización: al final de cada unidad se anotará si el tiempo ha resultado escaso, suficiente o excesivo, así como si algún contenido concreto necesitaría más atención.

6. Conclusiones

Este TFM ha sido mi oportunidad para iniciarme en la investigación y la innovación educativa, en la elaboración de programaciones y, sobre todo, para documentarme y tratar problemas de lectura con alumnos de necesidades educativas especiales o NEE.

La principal conclusión que se extrae de él es que los centros de Secundaria tienen que ofrecer una Educación justa e inclusiva, es decir, basada en la igualdad de oportunidades. Así, todos los estudiantes deberían tener la posibilidad de desarrollar sus capacidades independientemente del nivel del que partan o las dificultades que se les presenten. Como ha podido observarse a lo largo del trabajo, ese ha sido mi principal propósito tanto en el proyecto de innovación como en la programación.

En el proyecto de innovación, la meta era conseguir que los dos alumnos con NEE mejorasen su competencia lectora, pero no de forma individual, sino compartiendo actividades con sus compañeros de manera que todos aprovecharan las sesiones. Para ello, lo primero que se hizo fue investigar qué problemas de lectura concretos tenían dichos alumnos, cuáles podrían ser las causas de su desfase en esa competencia y cómo podrían asistir a clase de *Lengua Castellana y Literatura* más motivados. Tras analizar los datos de la investigación resultó que tenían problemas de velocidad lectora,

entonación, interpretación de información, creación y valoración de información, reconocimiento del valor semántico de los conectores textuales o falta de vocabulario. Además, se llegó a la conclusión de que todos estos problemas podrían haberse desencadenado por cuatro motivos principales: la parcial desatención por parte de los maestros durante la etapa de Primaria, la falta de comunicación entre los centros educativos y los padres o madres a lo largo de su trayectoria escolar, la falta de recursos o de interés de las familias a la hora de atender las dificultades de sus hijos, y el trato que se les da hoy día en el IES, es decir, el hecho de que no compartan ninguna actividad con sus compañeros y sea solo el PT en su hora de clase semanal quien de verdad trabaja con ellos. Una vez obtenidas estas conclusiones tenía que proponer alguna medida para mejorar la problemática en todos los sentidos. Así surgieron cuatro ideas: todos los alumnos del grupo/clase dedicarían un día semanal a leer en común y reflexionar sobre los textos con la actividad *Es viernes, toca leer*, se reservaría un día mensual para practicar la comprensión lectora con la actividad *¡Nos vamos de excursión!*, el alumnado anotaría constantemente vocabulario desconocido para crear un diccionario propio de la clase en la actividad *¿Qué significa...?* y la profesora concertaría reuniones mensuales con las familias para hablar de los estudiantes.

En definitiva, al realizar este Proyecto de Innovación, no solo se han obtenido datos sobre la competencia lectora de dos alumnos, se ha investigado su situación académica y personal, o se han consultado diversas fuentes para construir un marco teórico, sino que se ha concluido algo universal: la importancia de conocer en profundidad al alumnado, de dedicar tiempo a la detección de sus verdaderas debilidades y fortalezas en la asignatura, de, como docentes, actualizarnos y buscar nuevas soluciones adaptadas a las necesidades de la clase y, por supuesto, de comprender que la educación no solo está en la escuela, sino en el núcleo familiar, por lo que profesores y padres o madres deberían trabajar en la misma dirección, siempre velando por el bien del alumno o la alumna.

Al elaborar la programación ha ocurrido algo similar. Una vez más, era necesario no hacer una propuesta cualquiera, sino que había que tener muy en cuenta el tipo de alumnado de la clase en la que se pondría en práctica. Así, lo primero que debía hacerse era integrar en ella las medidas de Atención a la Diversidad propuestas en la innovación, por lo que en todas las unidades didácticas se han reservado las sesiones correspondientes para las actividades de lectura explicadas. Sin embargo, en ese momento, se llegó a la conclusión de que atender a las necesidades de todos los estudiantes no podía ser algo

exclusivo de la competencia lectora, sino de todos los contenidos que se incluyen en el currículo oficial para 2º de ESO. Puesto que ni los contenidos ni los criterios de evaluación pueden modificarse porque los dicta la legislación, debía jugarse con otros elementos como las actividades, la metodología, las medidas de atención a la diversidad o los criterios de calificación. Así fue como se dio mayor importancia a las tareas prácticas, que pueden hacerse con distintos niveles de dificultad; a la metodología cooperativa o trabajo en grupo que, según los expertos, como ya se ha comentado, favorece el óptimo desarrollo de las capacidades de todo el alumnado; a adoptar otras medidas especiales como la presencia de dos profesores en el aula en momentos puntuales del curso; o de calificar siempre en función de los progresos del alumno o la alumna, y no del resultado final de las actividades.

Además de atender a la diversidad de capacidades, en esa programación también se ha intentado velar por la variedad de motivaciones. Se ha valorado la opinión del alumnado sobre la clase de Lengua e incorporado, en la medida de lo posible, actividades más afines a sus gustos. Por ello los planes de trabajo se basan en actividades finales donde los estudiantes deben construir sus propios productos y no solo analizar los que ya están hechos, y por ello también están tan presentes la lectura, el blog, los ejercicios interactivos, la búsqueda de materiales en Internet, los libros de intriga o las actividades de reflexión sobre desigualdades de género, raza u orientación sexual. Así, además se fomenta el desarrollo de las siete competencias clave que aparecen en la legislación.

En conclusión, en Educación Secundaria Obligatoria, como en las demás etapas educativas, es de vital importancia atender a todo el alumnado independientemente de sus capacidades, escuchar sus propuestas e intentar adaptarlas a las clases para que vayan al IES cada día más motivados y con más ganas de aprender. Además, no debe olvidarse que conviene estrechar lazos con las familias, es decir, crear una complicidad que permita trabajar en la misma dirección para lograr un mismo objetivo, que siempre debe ser el máximo desarrollo intelectual y personal del alumnado.

7. Bibliografía

Álvarez, E., Álvarez, M., Castro, P., Campo, M. A., y Fueyo, E. (2008). «Funcionamiento de la integración en la Enseñanza Secundaria Obligatoria según la percepción del profesorado». *Psicothema*, 20(1), 56-61.

- Álvarez, M., Castro, P., Campo, M. A., y Álvarez, E. (2005). «Actitudes de los maestros ante las necesidades educativas específicas». *Psicothema*, 17(4), 601-606.
- Álvarez, S., Pérez, A., y Suárez, M. L. (2008). *Hacia un enfoque de la educación en competencias*. Oviedo: Consejería de Educación y Ciencia.
- Arnaiz, P. (2000). «Hacia una educación sin exclusión». Miñambres A. y Jové, G (2000). *La atención a las necesidades educativas especiales: de la Educación Infantil a la Universidad*. Lleida: Universitat de Lleida.
- Bravo, T. (2010). Materiales para uso interno del centro asociado UNED-Bergara. Recuperado de: http://www2.uned.es/ca-bergara/ppropias/Ps_general_I/test_velocidad_lectora.htm [Última consulta: 12-4-2016].
- Broc, M. A. (2000). «Autoconcepto, autoestima y rendimiento académico en alumnos de 4º de ESO. Implicaciones psicopedagógicas en orientación y tutoría». *Revista de Investigación Educativa*, 18(1). 119-146.
- Castrillón, J. M. (2010). *La Letra en el Espejo. Lectura y composición de textos en Educación Secundaria*. Oviedo: Consejería de Educación y Ciencia. Centro del Profesorado y de Recursos de Avilés.
- Chiner, E. (2011). *Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Colomer, T. (1997). «La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora». *Signos: Teoría y Práctica de la Educación*, 20. 6-15.
- Consejería de Educación, Cultura y Deporte (2009). *Evaluación de diagnóstico Asturias 2009: Unidades de evaluación de Primaria*. Oviedo: Consejería de Educación, Cultura y Deporte.
- Consejería de Educación, Cultura y Deporte. (2015). *Currículo de Educación Secundaria Obligatoria y relaciones entre sus elementos*. Oviedo: Consejería de Educación, Cultura y Deporte.
- Escurre, M. (2003). «Comprensión de lectura y velocidad lectora en alumnos de sexto grado de primaria de centros educativos estatales y no estatales de Lima». *Persona: Revista de la Facultad de Psicología*, 6. 99-134.

- Gil, J. (2009). «Hábitos y actitudes de las familias hacia la lectura y competencias básicas del alumnado». *Revista de Educación*, 350. 301-322.
- Grice, H. P. (1975). «Lógica y conversación». Valdés, L. (1991). *La búsqueda del significado*. Madrid: Tecnos/Universidad de Murcia.
- Guía docente del Trabajo Fin de Máster 2015-2016*.
- IES de prácticas. (2012). *Proyecto Educativo del Centro*
- IES de prácticas. (2014). *Plan de Orientación educativa y profesional*. (Incluye *Programa de Atención a la Diversidad, Programa de Acción Tutorial y Programa de Orientación para el Desarrollo de la Carrera*).
- IES de prácticas. (2015). *Programación General Anual*
- IES de prácticas: Página web. [Última consulta: 23-4-2016]
- Instituto Nacional de Estadística. (2016). Padrón: población por municipios. Recuperado de: <http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=/t20/e245/&file=inebase> [Última consulta: 21-4-2016].
- Martínez, R. A., y Álvarez, L. (2005). «Fracaso y abandono escolar en Educación Secundaria Obligatoria: implicación de la familia y los centros escolares». *Aula Abierta*, 85. 127-146.
- Molina, M. J., y Gómez-Villalba, E. (2010). *Lectura y expresión oral: guía práctica para maestros de Educación Infantil*. Madrid: CCS.
- Núñez, J. C. (2009). «El clima escolar, clave para el aprendizaje. Entrevista a José Carlos Núñez, Catedrático de Psicología Educativa». *Infocop*. Recuperado de: http://www.infocop.es/view_article.asp?id=2540 [Última consulta: 11-5-2016]
- Núñez, M. P., y Santamarina, M. (2014). «Prerrequisitos para el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura: conciencia fonológica y destrezas orales de la lengua». *Lengua y Habla*, 18. 72-92.
- Onrubia, J., Fillat, M. T., Martínez, M. D., y Udina, M. (2004). *Criterios psicopedagógicos y recursos para atender la diversidad en Secundaria*. Barcelona: Graó.

Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato

Pérez-Díaz, V., Rodríguez, J. C., y Sánchez, L. (2001). *La familia española ante la educación de sus hijos*. Barcelona: Fundación La Caixa.

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato

Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.

Suárez, Á., Moreno, J. M., y Godoy, M. J. (2010). «Vocabulario y comprensión lectora: algo más que causa y efecto». *Álabe*, 1. 1-18.

Suárez, N., Tuero-Herrero, E., Bernardo, A., Fernández, E., Cerezo, R., González-Pienda, J. A., Rosário, P. y Núñez, J. C. (2011). «El fracaso escolar en Educación Secundaria: Análisis del papel de la implicación familiar». *Magister: Revista Miscelánea de Investigación*, 24. 49-64.

Vallés, A. (1998). *Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica*. Valencia: Promolibro.

Materiales en la red:

Cuaderno de comprensión lectora de 6º de Primaria. Ed. Santillana:
<https://elblogdehiara.files.wordpress.com/2015/06/refuerzo-lectura-6c2ba.pdf>

Cuaderno de comprensión lectora de 6º de Primaria. Ed. Anaya:
<https://es.scribd.com/doc/137566792/Comprensi-n-lectora6%C2%BAANAYA>

Ejercicios de sinónimos y antónimos de nivel de 4º-5º de Primaria
<https://docs.google.com/file/d/0B00tiEvBUyLfQXp4blB4bDVWN28/edit?pli=1>

Ejercicios de sinónimos y antónimos de nivel de 2º de ESO
http://www.iesloscardones.es/cursos/2012_2013/planes_recuperacion/1eval/LCL/LCL/LCL2_plan_recuperacion_1eval_2012-13.pdf

8. Anexos

Anexo I: Pruebas realizadas en la primera fase investigadora del Proyecto de Innovación

DIGNÓSTICAS DE 4º DE PRIMARIA

TRUCOS DE CAMPEONES



Aunque no es ningún niño, pues este canario es bien grandote, le chiflan más los dibujos animados que las zanahorias a Bugs bunny. Ha publicado cinco libros sobre las películas de Walt Disney y nos confiesa que uno de sus filmes preferidos de los últimos tiempos es Cars. Si quieres ser un “crítico”, presta atención a cómo se lo monta Jorge.

1. Ir al cine

“Lo primero es ir al cine a ver la película. Tomo apuntes en una libreta, aunque como está oscuro a veces no entiendo mi letra. De cars, que me encantó, anoté que es ingeniosa, divertida y que tiene buena calidad técnica, pero falla un poco en el guion, pues me dio la impresión de que hay cosas que ya vi otras veces”.





2. Teclear después

“Cuando llego a casa desarrollo las ideas que he apuntado. Escribo una introducción general y después me centro en los temas interesantes: en cómo está contada la historia, en la presentación del personaje, con los que siempre acabas identificándote (en Cars, ¡hasta con un coche!). Una crítica se puede acabar en dos horas, no se escribe más de un folio”.

3. Enviar al periódico

“Si la revista o periódico te queda cerca de casa, es mejor llevar la crítica en mano, por si necesitan que la recortes o que amplíes algún párrafo. Cuando estás lejos de casa, hay que recurrir al e-mail... y rezar para que no te corten el texto por donde ellos quieran”.



Artículo extraído de la revista “Muy interesante Junior”, n.º 49

ACTIVIDADES

1. Para Jorge Fonte ¿en qué falla el guion de la película “Cars”? (IN)

- A. Es poco original
- B. Es poco divertido
- C. Es poco claro
- D. Es poco interesante

2. Lee las siguientes frases y pon la letra V, si es verdadera, o la letra F, si es falsa (IN)

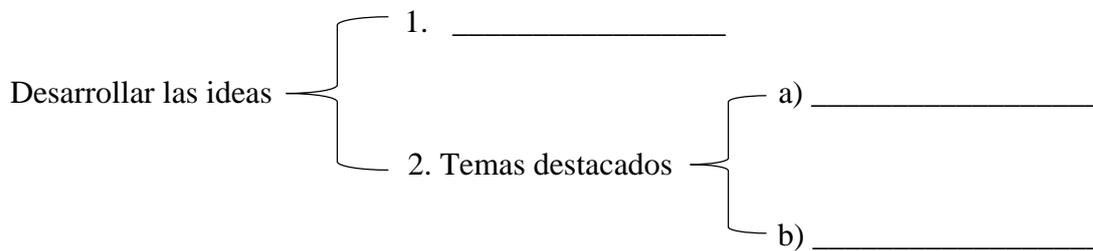
- A. Una crítica de cine se puede hacer en menos de tres horas
- B. Nunca se pide al crítico que modifique su trabajo

- C. La oscuridad no le impide escribir notas en el cine
- D. Siempre hay que mandar la crítica por correo electrónico
- E. Las películas de dibujos no se pueden criticar

3. ¿Cuál es la profesión de Jorge Fonte? (ID)

- A. Acomodador de cine
- B. Actor de cine
- C. Guionista de cine
- D. Crítico de cine

4. Completa este esquema que resume el desarrollo de ideas para hacer una crítica de cine (CV)



5. Pon un número del 1 al 4 indicando en qué orden realiza su trabajo Jorge Fonte (IN)

- Redactar la crítica de la película
- Ver la película
- Hacer llegar la crítica al periódico
- Tomar notas de la película

6. Da dos razones que demuestren que a Jorge Fonte “le chiflan más los dibujos animados que las zanahorias a Bugs Bunny” (CV)

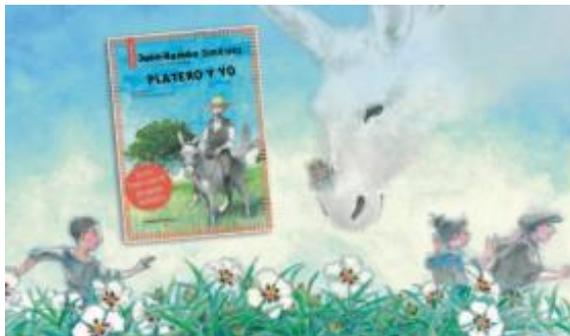
1. _____

2. _____

PLATERO Y YO

Platero es pequeño, peludo, suave; tan blando por fuera, que se diría todo de algodón, que no lleva huesos. Sólo los espejos de azabache de sus ojos son duros cual dos escarabajos de cristal negro.

Lo dejo suelto, y se va al prado, y acaricia tibiamente con su hocico, rozándolas apenas, las florecillas rosas, celestes y gualdas... Lo llamo dulcemente: ¿Platero? y viene a mí con un trotecillo alegre que parece que se ríe en no sé qué cascabeleo ideal...



Come cuanto le doy. Le gustan las naranjas mandarinas, las uvas moscateles, todas de ámbar; los higos morados, con su cristalina gotita de miel... Es tierno y mimoso igual que un niño, que una niña...; pero fuerte y seco por dentro como de piedra. Cuando paseo sobre él, los domingos, por las últimas callejas del pueblo, los hombres del campo, vestidos de limpio y despaciosos, se quedan mirándolo:

– Tien' asero...

Tiene acero. Acero y plata de luna, al mismo tiempo.

Juan Ramón Jiménez, *Platero y yo*

ACTIVIDADES

1. ¿Qué hace Platero cuando se queda solo en el campo? (ID)
 - A. Acaricia con el hocico las florecillas
 - B. Come las florecillas silvestres
 - C. Arranca las florecillas rosas y celestes
 - D. Pisa las florecillas celestes y gualdas

2. Escribe junto a cada una de estas palabras que aparecen en el texto otra que signifique lo contrario (su antónimo) (IN)

A. Pequeño -

B. Suave -

C. Fuerte -

D. Seco –

3. Escribe tres razones por las que Juan Ramón Jiménez dice que los ojos de Platero son espejos de azabache (CV)

1. Porque son _____

2. Porque son _____

3. Porque son _____

4. El autor de *Platero y yo* nació en Andalucía. Busca en el texto una expresión típica de esta Comunidad Autónoma y que no se utiliza en la nuestra (IN)

5. ¿Qué hace el autor en este texto? (IN)

A. Hablar con Platero

B. Narrar las aventuras de Platero

C. Animar a jugar con Platero

D. Describir cómo es Platero

6. ¿Por qué van los campesinos vestidos de limpio y sin prisa? (CV)

DIAGNÓSTICAS DE NIVEL INTERMEDIO (6º PRIMARIA)

UNA LARGA HISTORIA

Cuando los españoles llegaron a América en la época del Descubrimiento, frecuentemente eran agasajados por los indígenas con “la bebida de los dioses”. Esta bebida, amarga y espesa, estaba elaborada con agua y semillas de cacao, y solía tomarse fría. Esa mezcla es el origen de nuestro chocolate actual.

Aunque aquella bebida resultaba algo amarga, tenía propiedades energéticas: solo con tomar unos tragos, y sin ingerir más alimento, se podía caminar una larga jornada o realizar grandes esfuerzos sin llegar a agotarse.



Poco a poco, esa bebida fue evolucionando para adaptarse a los gustos de los descubridores. ¿Quieres saber cómo llegó a convertirse en nuestro chocolate a la taza?

En un primer momento, se cayó en la cuenta de que el cacao con agua era más agradable si se tomaba caliente o, al menos, a temperatura ambiente y si se endulzaba con azúcar.

Posteriormente, comenzaron a añadirle vainilla, canela o anises y a batirlo todo hasta conseguir una riquísima bebida espumosa.

Más tarde, se le incorporaron frutos secos triturados, sobre todo, almendras y avellanas. En ese momento, la deliciosa y nutritiva bebida se puso muy de moda no solo en España, sino en gran parte de Europa.

Muchos años después, por fin, se introdujo un cambio definitivo: para elaborar el chocolate empezó a utilizarse leche en vez de agua.

Así es como lo tomamos en la actualidad y... ¡está riquísimo!

ACTIVIDADES

1. ¿Qué ingredientes tenía la “bebida de los dioses” y cómo se bebía? (ID)
 - A. Tenía como ingredientes agua y semillas de cacao, y se bebía caliente o a temperatura ambiente
 - B. Tenía como ingredientes agua, semillas de cacao y azúcar, y se bebía caliente
 - C. Tenía como ingredientes agua y semillas de cacao, y se bebía fría
 - D. Tenía como ingredientes agua, semillas de cacao, azúcar, vainilla, canela y anises, y se bebía a temperatura ambiente

2. Señala si las siguientes afirmaciones son verdaderas o falsas (IN)
 - A. En un principio el chocolate llevaba agua, pero esta se ha sustituido por leche
 - B. Siempre se ha preferido tomar el chocolate caliente o a temperatura ambiente
 - C. El chocolate siempre ha sido una bebida dulce
 - D. Tomando chocolate la gente podía hacer grandes esfuerzos sin agotarse
 - E. El chocolate siempre ha sido muy famoso en España y en Europa

3. ¿Cuando llegaban los españoles, qué hacían los indígenas con la “bebida de los dioses”? (CV)

4. El título del texto es “Una larga historia”. Imagínate que tienes que cambiarlo por uno que resuma mejor el contenido del texto. ¿Cuál escogerías? (IN)
 - A. El chocolate en la época del Descubrimiento
 - B. La evolución del chocolate

C. Las propiedades energéticas del chocolate

5. Completa el siguiente enunciado (CV)

En la época del Descubrimiento, el chocolate tenía el inconveniente de

_____ y la ventaja de

6. Ordena las siguientes afirmaciones (IN)

- A. El chocolate no se tomaba con agua, sino con leche
- B. El chocolate se bebía caliente o a temperatura ambiente, y se le echaba azúcar
- C. El chocolate incorporó a su receta algunos frutos secos
- D. El chocolate se bebía frío y se hacía únicamente con agua y semillas de cacao
- E. El chocolate podía contener vainilla, canela o anises

LAS HOJAS DE LOS ÁRBOLES

Cada clase de árbol tiene una hoja de forma diferente. Podemos reconocer la mayoría de los árboles por la hoja que tienen. Las hojas son casi siempre verdes, pero a veces otro color, por ejemplo el rojo, cubre el verde. La sustancia verde que encontramos en las hojas se denomina clorofila.

Las hojas fabrican alimentos para el árbol. Para poder fabricarlos necesitan el agua y las sales minerales que las raíces han sacado de la tierra y que son transportadas por medio de tubitos hacia las venas de las hojas.



Las hojas necesitan también sol y un gas del aire que se llama dióxido de carbono. La clorofila verde que se encuentra en las hojas utiliza los rayos del sol para transformar el agua, el dióxido de carbono y las sales minerales en alimento. La mayoría de los árboles no crecen bien a la sombra porque no hay bastante sol para que las plantas fabriquen el alimento que necesitan.

Muchos árboles pierden las hojas en invierno. Estos árboles se llaman deciduos o de hoja caduca. Unos cuantos ejemplos son: el roble, el fresno, el haya, el manzano... En primavera a los árboles deciduos les salen nuevas hojas.

Algunos árboles no pierden las hojas en invierno. Se llaman árboles de hoja perenne. Entre ellos está el pino, la encina, el laurel... No todas las hojas de un árbol de hoja perenne duran siempre, van cayendo a lo largo del año para renovarse. Si os fijáis en el suelo de debajo de uno de estos árboles veréis las hojas que han caído.

T. Jennings, *Els arbres*. Ed. Cruïlla

ACTIVIDADES

1. Existen dos tipos de hojas. ¿Cómo se llaman y en qué se diferencian? (ID)

2. ¿Para qué se utilizan los puntos suspensivos en el texto? (IN)

3. ¿Por qué los árboles no suelen crecer bien si están a la sombra? (ID)

4. Señala si las siguientes afirmaciones son verdaderas o falsas (IN)
 - A. El sol transforma las sales minerales en alimento para el árbol
 - B. Los árboles se alimentan de agua, sales minerales, sol y dióxido de carbono
 - C. Las hojas siempre son verdes porque tienen clorofila
 - D. El laurel es el árbol de hoja caduca porque esta no cae en invierno

5. Ordena los siguientes enunciados (IN)
 - A. Algunas hojas de los árboles de tipo perenne van cayendo a lo largo del año
 - B. El agua y las sales minerales van desde la tierra hasta las hojas a través de unos tubitos
 - C. La mayoría de los árboles pueden reconocerse por sus hojas
 - D. Árboles como el roble o el manzano son deciduos o de hoja caduca

6. ¿Por qué crees que es tan importante la clorofila para los árboles? (CV)

DIAGNÓSTICAS DE 2º DE ESO

SALLY

Sally levantó la mano.

–Por favor, profesora, ¿puedo salir? -Tenía que ir al baño.

Acababa de entrar en los aseos y de sentarse en el váter cuando escuchó una voz emergiendo del servicio de al lado.

–Hola, ¿cómo estás? -le preguntó.

«Esto es muy raro, la gente no suele ponerse a hablar en el baño», pensó Sally. Lo cierto es que no reconocía la voz, pero en casa siempre le habían dicho que tenía que ser educada y responder a quien le hablara.

–Eh..., yo estoy bien. ¿Y tú?

–Yo también -le dijo la voz vecina-. ¿Qué estás haciendo? ¡Esa pregunta le pareció descarada y grosera! ¡Era, sin duda, absurdo preguntarle eso a alguien que estaba sentado en el váter! No obstante, como era muy educada, optó por responderle.

–Pues supongo que lo mismo que tú.

–¿Qué tal te ha ido en los exámenes? ¿Qué te ha parecido el de matemáticas? -inquirió la voz.

–Creo que me ha ido bien -opinó Sally-. Las matemáticas no me preocupan. De hecho me encantan e incluso disfruté haciendo el examen.

–¿Crees que has aprobado? -siguió preguntándole la voz.

–Creo que sí, pero en cualquier caso me alegro de que ya se hayan terminado. ¿Y tú qué tal? ¿Cómo te han ido?



–Posiblemente haya aprobado por los pelos -le explicó la voz-. Y dime, ¿qué tienes pensando hacer este fin de semana? ¿Te gustaría celebrar el final de los exámenes viniendo a una fiesta a mi casa?

A Sally aquello la cogió desprevenida. «¿Cómo respondo a esa pregunta si ni siquiera sé de quién procede?» Para ella no era otra cosa que una voz que surgía del servicio de al lado. La chica, sin embargo, era muy amable. Parecía, de hecho, muy amigable, ¿pero bastaba eso para aceptar una invitación e ir a casa de una completa extraña? ¿Qué le diría su madre si intentaba explicárselo?

–Gracias -le agradeció Sally-, eres muy amable invitándome, pero creo que primero se lo voy a preguntar a mis padres.

–Escucha -oyó a decir a la voz, ahora indignada-, me han dejado salir de clase y aproveché para hablar contigo, pero hay una idiota en el servicio de al lado que está respondiendo a todas mis preguntas. Me parece que voy a tener que colgar y llamarte luego.

“101 Historias sanadoras para niños y adolescentes” (Adaptado)

ACTIVIDADES

1. ¿Por qué Sally decide conversar con la persona del servicio de al lado? (ID)
2. ¿Quién cree haber aprobado el examen de matemáticas? (ID)
 - A. Las dos chicas
 - B. Solamente Sally
 - C. Ninguna de las dos
 - D. La chica desconocida

3. Completa la siguiente frase (IN)

En el texto se utilizan las comillas para _____

y los guiones para _____

4. En el texto aparece destacada en negrita la palabra “eso”. ¿A qué se refiere dicha palabra? (IN)

A. A que su madre no la dejaría ir sola

B. A que la invitación venía de una desconocida

C. A que la desconocida parecía muy amigable

D. A que a Sally nunca la habían invitado a una fiesta

5. Elige el título apropiado para el texto (IN)

A. Hablando se entiende la gente

B. La dificultad de hacer amigas

C. No aceptes invitaciones de desconocidos

D. Las cosas no siempre son lo que parecen

6. Explica en qué se diferencia el comportamiento y la actitud de Sally del comportamiento y la actitud de la chica que está en el servicio de al lado (CV)

LA PIEDRA QUE TOQUE

Se cuenta que un anciano sabio decidió revelar a una mujer el secreto de la fabulosa Piedra de Toque. Dicho talismán ponía al alcance de quien lo poseyera todo aquello que deseara. La Piedra podría encontrarse entre los guijarros de una playa. Todo cuanto debía hacer la mujer era pasear por la orilla y recoger piedrecitas. Si sentía una de ellas tibia al tacto, cosa contraria a lo que suele suceder, habría encontrado la Piedra de Toque.



La mujer decidió dedicar una hora cada día a la búsqueda de tal tesoro, y cada mañana al amanecer recogía piedras en la playa. Cuando agarraba un guijarro y lo sentía frío, lo tiraba al mar. Esta práctica continuó hora tras hora, día tras día, semana tras semana, año tras año. A pesar del fracaso de su empresa, se consolaba pensando que aquella práctica resultaba sana y agradable.

Pasados los años, casi había olvidado la razón de sus paseos matinales, disfrutaba mirando el mar, observando las olas y las gaviotas, y recoger y tirar guijarros pasó a ser casi un juego divertido, un hábito.

Pero una mañana tomó un guijarro que sintió tibio, diferente de los demás. La mujer, cuya conciencia apenas percibió la diferencia, lo lanzó al mar: había tirado la Piedra de Toque, el tesoro cuya búsqueda había comenzado hacía tantos años.

ACTIVIDADES

1. ¿Por qué la Piedra se llama “de Toque”? (ID)
 - A. Porque hay que sentirla fría al tacto
 - B. Porque está entre otras piedras
 - C. Porque hay que sentirla tibia al tacto
 - D. Porque hay que tirarla al mar

2. ¿Quién cuenta la historia? (IN)

- A. La mujer que tira piedras
- B. Una persona que la vio tirar piedras
- C. Un anciano sabio
- D. Una voz externa a la historia

3. ¿Cómo está ordenado el texto? (IN)

- A. Siguiendo un orden cronológico
- B. Siguiendo el esquema de pregunta-respuesta
- C. Siguiendo la estructura causa-consecuencia
- D. Siguiendo la estructura problema-solución

4. Ordena adecuadamente, numerándolos del 1 al 5, los siguientes hechos extraídos del texto (IN)

- A. La mujer dedicaba una hora cada día a buscar la Piedra de Toque
- B. Disfrutaba paseando por la orilla del mar
- C. No se dio cuenta de que estaba tibia y la tiró al mar
- D. Tiraba piedras al mar cada día
- E. Un sabio le contó un secreto

5. GRIS es a negro y blanco como tibio es a _____ y _____
(CV)

6. ¿Qué conclusión se puede sacar del texto? (CV)

PRUEBAS DE VELOCIDAD LECTORA

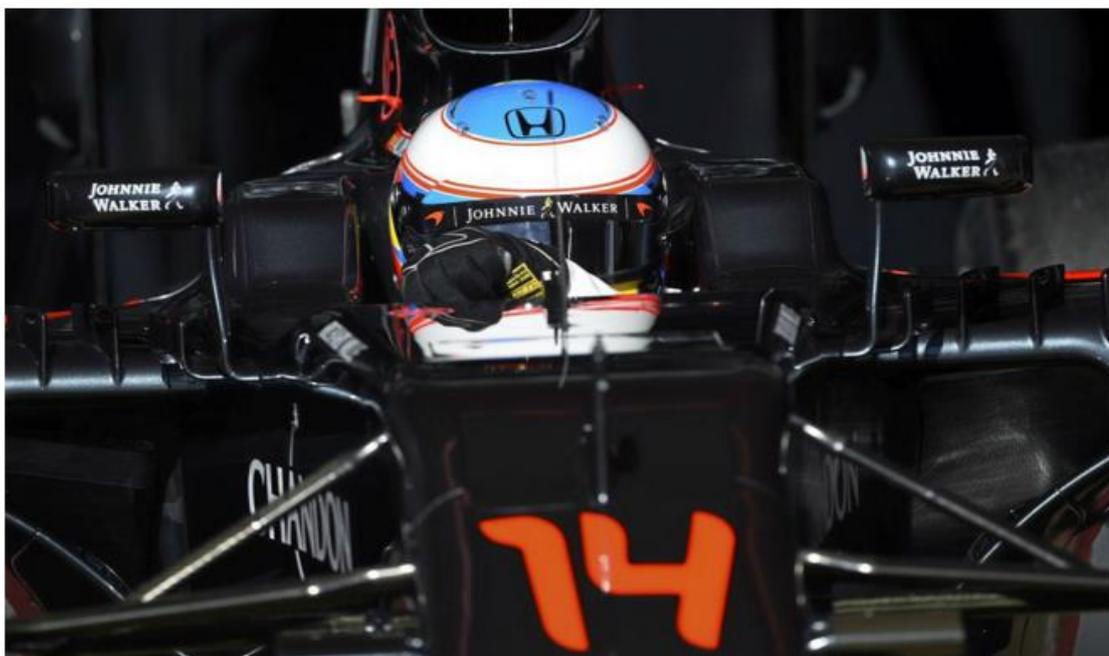
LOS CASTORES DEL RÍO MELDRUM

Mi abuela india recuerda cómo era el río Meldrum cuando era pequeña. En él apagaban su sed rebaños de alces y ciervos, los castores chapoteaban con su cola, las truchas saltaban para coger la mosca de mayo y, a millares, los patos silvestres se atracaban de algas, sus bosques de abetos y sus numerosas presas mantenidas por la colonia de castores. Así lo habían conocido sus padres y los padres de sus padres. Pero los castores habían desaparecido por el expolio de los cazadores y peleteros y ahora sus aguas estaban estancadas, en algunos trechos el cauce estaba seco y en otros era un riachuelo. Las presas abandonadas de los castores eran un vestigio de cuando éstos pululaban en sus aguas y cuidaban las presas para mantener el nivel de los lagos y ríos y proteger sus madrigueras. Aquí es donde se instalaron mis padres en 1931. En los bosques y pantanos toda especie se conserva y multiplica alimentándose de otra. Si volvían a llenarse los pantanos del arroyo Meldrum, las semillas y tubérculos que estaban aún enterradas en su cauce servirían de alimento a las ratas almizcleras, aves acuáticas y peces. A cazarlos vendrían el visón, la nutria y otros carniceros. Sólo había que crear un ambiente propicio para unos para que acudiesen los otros. Ellos solos repararon algunas presas de castores. Hasta que en 1941 el departamento de caza les entregó dos parejas de castores. ¡Esa era la solución! En muchos de sus lagos encontramos aún sus viviendas. A la salida de todos los pantanos, grandes y pequeños, había una presa de castores. Después de medio siglo los castores volvieron al valle del río Meldrum que, en la actualidad, ha recuperado gran parte de su antiguo esplendor.

Fórmula 1 Con cautela tras marcar el tercer mejor tiempo de la jornada en Montmeló

Alonso: "Es pronto para ver si hay diferencias reales"

Pese a haber rodado un buen número de vueltas (93), el piloto de McLaren no se hace ilusiones con respecto a la unidad de potencia y destaca que el objetivo era "ajustar el equilibrio y la configuración del coche".



Como no podía ser de otra manera Fernando Alonso se ha mostrado más que contento con su actuación en esta primera jornada de los segundos test de pretemporada de Fórmula 1 en Montmeló, en los que además de marcar el tercer mejor tiempo ha conseguido dar 93 vueltas.

"**Después de la decepción** de no haber podido rodar mucho al final de los tests de la semana pasada, **ha sido positivo haber podido completar tantas vueltas hoy**", ha declarado el asturiano nada más bajar del coche.

El campeón ha destacado además lo productivo del día: "Hemos probado varias configuraciones distintas y **dedicado mucho tiempo a la unidad de potencia y a recoger datos aerodinámicos**. Es demasiado pronto para ver si hay una **diferencia real con respecto al motor de la semana pasada** ya que hoy nos hemos centrado en realizar tandas más cortas y ajustar el equilibrio y la configuración del coche", afirmaba.

"Aun así, ha sido un buen comienzo a los segundos tests ya que **hemos podido rodar mucho y hemos extraído bastante información útil** que podemos analizar por la noche antes de que siga Jenson con el programa mañana", sentenciaba.

PRUEBA DE LECTURA MECÁNICA

TEXTO 1

El sábado celebraré mi cumpleaños con una fiesta de disfraces. El tema será “las profesiones” y cada invitado llevará ropa característica de una: enfermera, bombero, militar... Yo ya lo tengo: de cocinero con un enorme gorro blanco. Creo que va a ser divertidísimo, sobre todo si los disfraces son originales.

TEXTO 2

Buscó en los serones una trenza de albardín que había sobrado del redil y la ató a la retranca. Luego fijó el otro extremo a una piedra caída del castillo y tiró del ronzal. El animal se movió, y la albarda se deslizó por sus cachas hasta caer al suelo.

PRUEBAS DE VOCABULARIO

NIVEL DE 4º-5º DE PRIMARIA

1.-Une con flechas las palabras que sean sinónimas 2.-Une con flechas las palabras que sean antónimas

grande	inteligente	grande	trabajador
guapo	veloz	guapo	feo
rápido	enorme	rápido	lento
listo	zángano	listo	pequeño
vago	hermoso	vago	tonto

3.-Une con flechas las palabras que tengan el mismo significado

burro	vocear	pequeño	ardiente
grande	asno	frío	caminar
gritar	enorme	caliente	enano
guapo	horrible	situar	colocar
feo	hermoso	pasear	helado

4.-Une con flechas las palabras que tengan significados contrarios

guapo	bajar	principio	lejos
rico	feo	entrar	después
subir	pobre	cerca	fin
primero	posterior	antes	venir
anterior	último	ir	salir

5.-Escribe cada frase de nuevo sustituyendo la palabra por un sinónimo

Tú manchas el espejo _____
Ellas oraban en la iglesia. _____
Mi hermano está gordo _____
Escribimos en un folio. _____
Ganamos al equipo contrario. _____
Les entregó un pedazo de papel _____

6.-En cada lista de palabras se nos ha colado una que no es sinónimo de las demás. Localízala y subráyala.

<u>caminar</u>	<u>alba</u>	<u>callar</u>	<u>calle</u>	<u>quitar</u>
<u>marchar</u>	<u>noche</u>	<u>hablar</u>	<u>avenida</u>	<u>colocar</u>
<u>traer</u>	<u>amanecer</u>	<u>decir</u>	<u>paseo</u>	<u>situar</u>
<u>partir</u>	<u>mañana</u>	<u>charlar</u>	<u>parque</u>	<u>poner</u>

8.-Al lado de cada pareja de palabras escribe una S si son sinónimas y una A si son antónimas

izquierda - derecha
 pintar - colorear
 poner - quitar
 stop - alto
 guerra - paz

izquierda - derecha
 aroma - perfume
 vestir - desnudar
 suelo - techo
 pared - muro

NIVEL DE 2º DE ESO

1. Completa señalando si los siguientes pares de palabras son sinónimos o antónimos:

- a. Todo/nada.....
- b. Gordo/flaco.....
- c. Semejante/parecido.....
- d. Hermosura/belleza.....
- e. Claro/diáfano.....
- f. Inspirar/espigar.....
- g. Nocturno/diurno.....
- h. Transparente/opaco.....
- i. Descanso/ocio

2. En las siguientes series localiza y rodea el antónimo:

- a. Terminar/concluir/iniciar/finalizar
- b. Tenue/débil/fuerte/flojo
- c. Trabajador/ocioso/empecinado/vago
- d. Alegre/divertido/triste/ameno

3. Relaciona cada palabra con su sinónimo y su antónimo correspondiente:

PALABRA	SINÓNIMO	ANTÓNIMO
Llorar	Mustio	Disgustar
Amanecer	Tranquilidad	Estimación
Marchito	Fingimiento	Abreviar
Hipocresía	Sollozar	Abundancia
Variado	Término	Atardecer
Complacer	Alargar	Reír
Prolongar	Desprecio	Florido
Escasez	Aurora	Sinceridad
Final	Insuficiencia	Inicio
Desdén	Contentar	Agitación
Calma	Diverso	Uniforme

PRUEBA DE CONECTORES

Ejercicio 1: Utiliza cada uno de los siguientes conectores en la oración que creas más oportuno

*Y, E, NI, O, PERO, SINO, AUNQUE, PUES, A MENOS QUE, PORQUE, SI, EN
CONSECUENCIA*

1. Es muy buen piloto, así que ganará _____ no salga desde la pole
2. En el G.P. de España de 2015, Rosberg salió primero y ni adelantó _____ se dejó adelantar
3. _____ no hubieran echado a Casillas del Madrid, seguirían teniendo al mejor portero del mundo
4. ¿Verás el partido del Madrid _____ el del Sporting?
5. Finalmente, el mundial de 2015 no lo ganó Rossi _____ Lorenzo
6. Me sorprendieron las palabras de Rossi tras la “patada” a Márquez _____ no pensaba que fuese tan mal tomado
7. Tras los malos resultados en la clasificación, Márquez salió a pista preocupado _____ incómodo
8. Pedrosa cayó en la tercera vuelta. _____ no sumó ningún punto
9. James hizo un buen pase _____ Benzema marcó el gol
10. Había grandes charcos en la pista _____ llovió mucho
11. En Mónaco 2015 Hamilton salió primero, _____ el ganador fue Rosberg
12. Alonso no ganará otro mundial _____ mejoren mucho su coche

Ejercicio 2: Elige el conector que te parezca más adecuado

1. Carmen puede hacer este trabajo perfectamente ahora mismo _____ hace un año hubiese sido imposible.

- a. en cambio*
- b. asimismo*
- c. en segundo lugar*
- d. aun así*

2. Pienso que el gobierno norteamericano debería invertir más en la NASA _____ no creo que ahora sea el momento más adecuado.

- a. además*
- b. ahora bien*
- c. en consecuencia*
- d. en suma*

3. No me gusta estudiar _____ sé que es lo que tengo que hacer para aprobar el examen de la semana que viene.

- a. por otra parte*
- b. en efecto*
- c. sin embargo*
- d. a mi modo de ver*

4. El matrimonio infantil todavía existe en India _____ existe una legislación que lo prohíbe bajo penas de cárcel.

- a. no obstante*
- b. además*
- c. de hecho*
- d. finalmente*

5. El precio de aquel traje horrendo era altísimo _____ Luis se lo compró.

- a. de todos modos*
- b. ante todo*
- c. es decir*
- d. efectivamente*

6. Quisiera ir de vacaciones este año _____ no tengo suficiente dinero.

- a. por supuesto*
- b. esto es*
- c. desde luego*
- d. pero*

7. La tarta era fabulosa, cubierta de chocolate y con almendras tostadas _____ nadie la probó.

- a. aun así*
- b. en consecuencia*
- c. en realidad*
- d. esto es*

8. El médico le prohibió comer dulces _____ Miguel ha desayunado tres pastelitos.

- a. sin embargo*
- b. en realidad*
- c. esto es*
- d. pues*

9. Los músicos aparecieron para afinar sus delicados instrumentos. Comparecieron _____ las bailarinas, los equilibristas y el narrador de historias fantásticas.

- a. esto es*
- b. asimismo*
- c. es decir*
- d. sin embargo*

10. Hemos tenido problemas con nuestro vuelo _____ perderemos el enlace a Boston.

a. para empezar

b. tal como

c. por consiguiente

d. en segundo lugar

PRUEBA DE INFORMACIÓN IMPLÍCITA

Explica cómo interpretas las siguientes situaciones:

1. El otro día un indigente fue a la policía y devolvió una cartera que se encontró en el suelo. Se ve que era pobre pero honrado.
2. Se me acercó un chico bastante feo en la discoteca. Al hablar con él resultó que era simpático.
3. Mi prima es rubia pero fue la alumna de Medicina con mejor nota este curso.
4. Dos amigas van en un coche con las ventanillas bajadas y una le dice a la otra “Qué frío tengo”.
5. Esas mismas amigas van en el coche, pero no llevan las ventanillas bajadas, sino que una ha puesto el aire acondicionado muy alto. La otra le dice “Qué frío tengo”.

6. Otras dos amigas están en casa de una de ellas pero no ha puesto la calefacción.
La otra le dice “Qué frío tengo”.

7. Llegas a casa y le dices a tus padres: “Qué hambre”. Ellos te contestan “Veo que
está abierta la panadería de abajo”.

8. -¿Saca buenas notas?

-Hace lo que puede

9. -¿Es guapa?

-A él le gusta

10. -¿Qué tal con tu novio?

-Mejor hablemos de trabajo

PRUEBA DE MEMORIA

Ejercicio 1: Lee durante dos minutos estas palabras relacionadas con la cocina:

Olla Cuchara Cazo Batidora Plato Horno Servilleta Microondas
Sartén

Señala, sin mirar, las palabras que se encontraban en el listado anterior:

Vaso Servilleta Tenedor Horno Cazuela Sartén

Ejercicio 2: Lee durante otros dos minutos el siguiente listado de palabras y luego, sin mirar, escribe todas las que recuerdes:

Caballo

Vaca

Zoológico

Cacahuetes

Flamenco

Morsa

Tortuga

Gallina

Chimpancé

Tigre

Delfín

Mono

Pelícano

Elefante

León

Perro

PRUEBA DE ATENCIÓN

N.º 20

TOULOUSE PIÉRON

PD	
PC	
PT	
GN	

Apellidos y nombre: Edad: Sexo:
Empresa: Categoría:
Centro de enseñanza: Curso:

INSTRUCCIONES

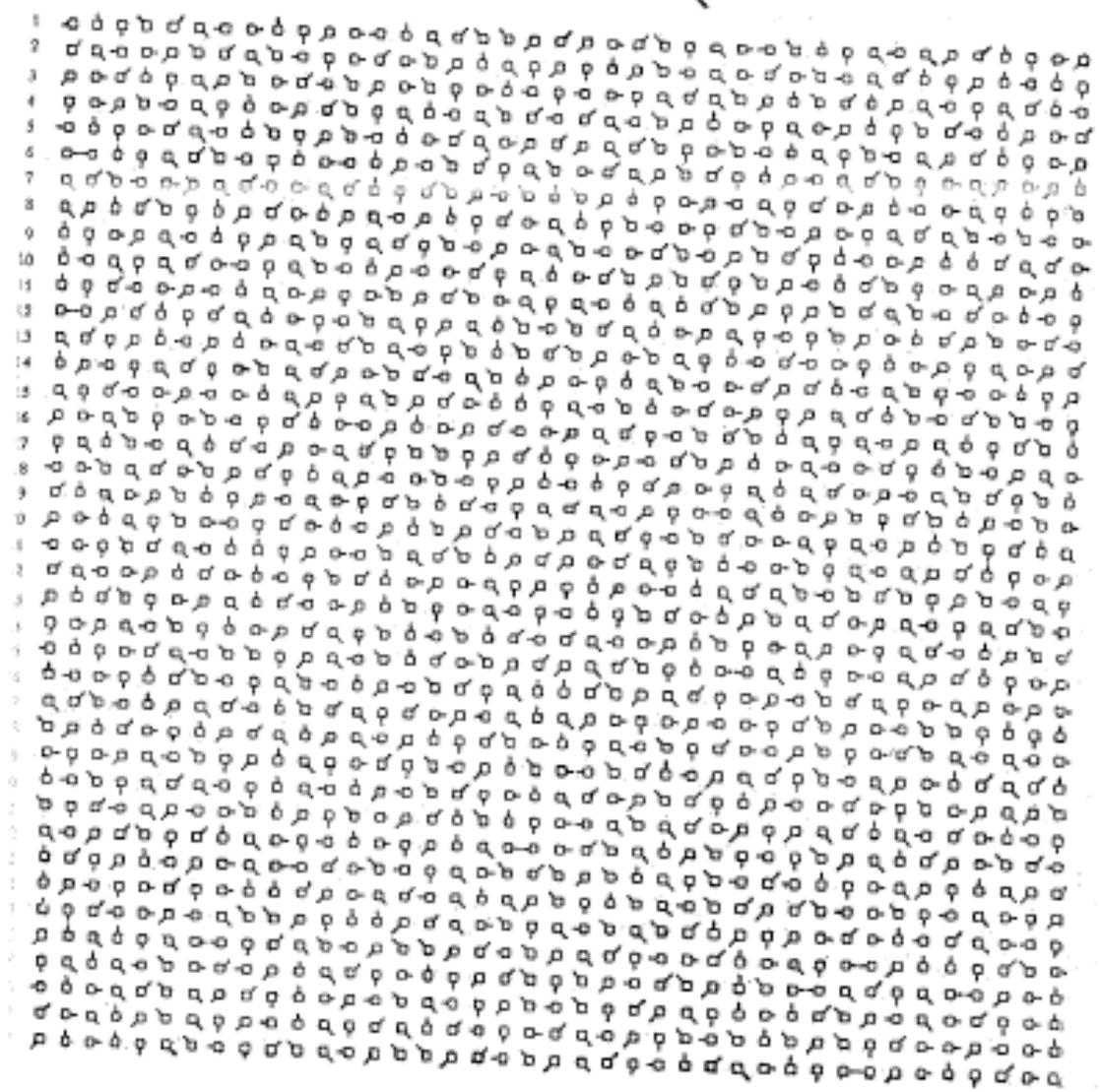
Tache lo más rápidamente posible todos los signos que sean iguales a los indicados a continuación



NO VUELVA LA HOJA HASTA QUE SE LE INDIQUE

Copyright © 1972, by TEA EDICIONES, S. A.
C/Alca. TEA Ediciones, S. A. c/ Fray Bernardino de Sahagún, 24. Madrid-14.

Derechos Legales M. 31.830 - 1972
Gráf. Apóstrofe Caspary.—Derechos, 15.—Teléf. 413-84-92.—Madrid-2.



n	N.º filas intentadas.
R	Total marcas.
P	Posibilidades última fila.
O	Posibilidades dejadas en blanco.

P	Total posibilidades. [10 (n-1) + p]
A	(P - O)
E	(R - A)
P. D.	A - (E + O)

Anexo II: Encuesta realizada en la segunda fase investigadora del Proyecto de Innovación

TIEMPO DE ESTUDIO Y AYUDA

1. ¿Haces los deberes o estudias todos los días?

Sí

No

¿Cuánto tiempo le dedicas a la semana?

2. ¿Vas a clase particular?

Sí

No

Si vas, ¿Cuántos sois en el grupo? ¿Todos sois del mismo curso?

¿Cuántos días a la semana vas a esa clase y cuántas horas cada día?

¿Qué haces allí (deberes, repasar teoría, ejercicios de refuerzo, aclarar dudas...)?

3. ¿Tienes a alguien en casa que te ayude con las tareas o el estudio?

Sí

No

Si es así, ¿quién es y cuánto tiempo soléis dedicarle a la semana?

Si te ayudan, ¿en qué casos suelen hacerlo (siempre, cuando pueden, cuando tienes dudas...)?

¿A qué te ayudan exactamente (leéis el libro juntos para entender mejor la teoría o los ejercicios, hacéis esquemas sobre la teoría para poder estudiar mejor, hacéis los deberes...)?

TIEMPO LIBRE

4. ¿Haces alguna actividad extraescolar?

Sí

No

Si la realizas, ¿cuál es, cuántos días a la semana y cuánto tiempo le dedicas cada día que vas?

5. ¿Qué es lo que más te gusta hacer en tu tiempo libre?

¿Lo haces todos los días?

Sí

No

¿Cuánto tiempo a la semana aproximadamente?

6. Puntúa las siguientes actividades del 1 al 10 según te gusten más o menos:

A. Leer

B. Hacer deporte

Si es así, ¿qué deportes?

C. Salir con los amigos

D. Pasar tiempo con la familia

E. Ir al cine

Si es así, ¿qué tipo de películas?

F. Ver la tele

Si es así, ¿qué programas, series...?

G. Navegar por Internet

Si es así, ¿qué es lo que más consultas?

H. Jugar a videojuegos

Si es así, ¿cuáles son tus favoritos?

I. Otras (si lo crees necesario, indica otras actividades que te gusten y no estén en la lista anterior):

D. Más de 100

¿Quién suele comprarlos o leerlos?

13. ¿Vas a la biblioteca del instituto o a la de tu ciudad para consultar algún libro o para pedirlo prestado?

Sí No

¿A cuál?

Si has ido, ¿recuerdas cuál o cuáles han sido los últimos libros y para qué los has pedido o consultado?

14. ¿Qué tipo de textos lees o te gustan más? Puntúalos del 1 al 10:

A. Libros de ficción (novelas, cuentos, poemas, obras de teatro...)

¿De qué tipo (aventuras, amor, terror...)

B. Libros históricos

¿Sobre algún tema en concreto?

C. Revistas

¿De qué tipo?

D. Periódicos

¿De qué tipo (nacionales, regionales, locales, deportivos...)?

E. Cómic

F. Blogs

¿Sobre qué?

G. Foros

¿Sobre qué? ¿Solo lees o participas en ellos?

H. Prensa en Internet

¿De qué tipo (nacionales, regionales, locales, deportivos...)?

- I. Otros (si lo crees necesario, añade otros tipos de texto que leas y que no esté en la lista anterior):

CLASE DE LENGUA Y LITERATURA

15. ¿En clase de Lengua, qué ocurre cuando tienes dudas?
- A. Siempre me las resuelven
 - B. Nunca me las resuelven
 - C. A veces me las resuelven
 - D. No pregunto
16. ¿Tus compañeros te ayudan cuando tienes dudas?
- Sí No
17. ¿En qué clases de Lengua te sientes más cómodo?
- A. Normales
 - B. Apoyo
- ¿Por qué?
18. Del 1 al 10, ¿qué nota le pondrías a la asignatura de Lengua?
- ¿Por qué?
- A. Es aburrida
 - B. Es entretenida
 - C. Lo que aprendo no me sirve para el día a día
 - D. Aprendo cosas que me sirven fuera del instituto
 - E. Otros motivos:
19. ¿Qué es lo que más te gusta de la asignatura? ¿Y lo que menos?

20. En clase de Lengua, ¿te mandan leer obligatoriamente algún libro completo durante el curso?

Sí

No

Si es así, ¿cuántos?

¿Te han gustado?

¿Recuerdas algún título, autor o de qué iban?

21. ¿Te gustaría realizar alguna de estas actividades en clase de Lengua? Puntúalas del 1 al 10:

- A. Trabajar con textos relacionados con tus aficiones
- B. Trabajar con canciones y películas relacionadas con la materia
- C. Representar obras de teatro por grupos
- D. Hacer ejercicios o juegos sobre Lengua en Internet
- E. Analizar noticias deportivas para trabajar cuestiones de Lengua
- F. Escribir tus propios textos
- G. Hacer exposiciones orales sobre lo que más te gusta para enseñárselo a tus compañeros y al profesor
- H. Hacer un periódico deportivo en grupo sobre acontecimientos reales
- I. Hacer tu propio blog sobre Lengua y Literatura
- J. ¿Se te ocurre alguna actividad que te gustaría especialmente realizar y que no está entre las anteriores? ¿Cuáles?

Anexo III: Modelo de guía para la actividad *¡Nos vamos de excursión!*

JARDÍN BOTÁNICO ATLÁNTICO

1. ¿Dónde se encuentra el Jardín Botánico? Contesta del modo más completo posible (ID)
2. ¿Cuál es el número de contacto del Jardín? (ID)
3. Di si las siguientes afirmaciones son verdaderas o falsas, y corrige las falsas: (IN)
 - Puedes reservar una visita guiada con quince días de antelación
 - Pagando una entrada normal tienes derecho a que un guía te atienda durante hora y media
 - La “Pradera del Jardín de la Isla” tiene una superficie de 5000 m² y en ella pueden apreciarse elementos básicos en la jardinería de los últimos 200 años
 - En el Jardín hay cafetería con una parte cubierta y otra semicubierta
 - Si entras al Jardín tienes la oportunidad de pasear por unas 15 hectáreas de terreno
 - Existen visitas especiales para colegios
4. ¿Puede visitarse el Jardín por la noche en alguna ocasión? Pon un ejemplo (IN)
5. ¿Qué tipos de tarifas, tanto normales como especiales, existen para entrar al Jardín? Explica sus diferencias, es decir, las características de cada una de ellas y su precio (CV)
6. ¿En qué medida crees que esta excursión complementa lo que estudias en el instituto? ¿Lo relacionarías con alguna asignatura en concreto? (CV)

Anexo IV: Calendario escolar del Principado de Asturias para el curso 2015/2016

Calendario escolar 2015-2016



GOBIERNO DEL PRINCIPADO DE ASTURIAS
CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE

SEPTIEMBRE							OCTUBRE							NOVIEMBRE						
L	M	M	J	V	S	D	L	M	M	J	V	S	D	L	M	M	J	V	S	D
	1	2	3	4	5	6	5	6	7	8	9	10	11	2	3	4	5	6	7	8
7	8	9	10	11	12	13	12	13	14	15	16	17	18	9	10	11	12	13	14	15
14	15	16	17	18	19	20	19	20	21	22	23	24	25	16	17	18	19	20	21	22
21	22	23	24	25	26	27	26	27	28	29	30	31	23	24	25	26	27	28	29	
28	29	30											30							

DICIEMBRE							ENERO							FEBRERO						
L	M	M	J	V	S	D	L	M	M	J	V	S	D	L	M	M	J	V	S	D
	1	2	3	4	5	6					1	2	3	1	2	3	4	5	6	7
7	8	9	10	11	12	13	4	5	6	7	8	9	10	8	9	10	11	12	13	14
14	15	16	17	18	19	20	11	12	13	14	15	16	17	15	16	17	18	19	20	21
21	22	23	24	25	26	27	18	19	20	21	22	23	24	22	23	24	25	26	27	28
28	29	30	31				25	26	27	28	29	30	31	29						

MARZO							ABRIL							MAYO						
L	M	M	J	V	S	D	L	M	M	J	V	S	D	L	M	M	J	V	S	D
	1	2	3	4	5	6					1	2	3	2	3	4	5	6	7	8
7	8	9	10	11	12	13	4	5	6	7	8	9	10	9	10	11	12	13	14	15
14	15	16	17	18	19	20	11	12	13	14	15	16	17	16	17	18	19	20	21	22
21	22	23	24	25	26	27	18	19	20	21	22	23	24	23	24	25	26	27	28	29
28	29	30	31				25	26	27	28	29	30	30	31						

JUNIO							JULIO						
L	M	M	J	V	S	D	L	M	M	J	V	S	D
		1	2	3	4	5					1	2	3
6	7	8	9	10	11	12	4	5	6	7	8	9	10
13	14	15	16	17	18	19	11	12	13	14	15	16	17
20	21	22	23	24	25	26	18	19	20	21	22	23	24
27	28	29	30				25	26	27	28	29	30	31



educastur)))

Inicio de curso	Inicio de clases	Fin de clases	Fin de curso
01-SEP Todas las enseñanzas	10-SEP Inf+Prim+EE 15-SEP ESO+Bach+Art 23-SEP FP 01-OCT EPA 05-OCT Dep+EOI	27-MAY EOI 31-MAY Art Sup 21-JUN Inf+Prim+EE 24-JUN ESO+Bach+FP+EPA+ Art Elem-Prof+Dep	30-JUN Todas las enseñanzas 15-JUL Art Sup
No lectivo	Vacaciones	Festivo	
20-NOV 08 y 09-FEB	24-DIC a 08-ENE 28-MAR a 01-ABR 01-JUL al inicio del curso 16-17		

Anexo V: Elementos legales de referencia para la elaboración de la programación

A. Objetivos generales de la Educación Secundaria Obligatoria, recogidos en el artículo 11 del *Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato*:

- Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos y la igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres, como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.
- Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.
- Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar la discriminación de las personas por razón de sexo o por cualquier otra condición o circunstancia personal o social. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres, así como cualquier manifestación de violencia contra la mujer.
- Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.
- Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y la comunicación.
- Concebir el conocimiento científico como un saber integrado, que se estructura en distintas disciplinas, así como conocer y aplicar los métodos para identificar los problemas en los diversos campos del conocimiento y de la experiencia.

- Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.
- Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana y, si la hubiere, en la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura.
- Comprender y expresarse en una o más lenguas extranjeras de manera apropiada.
- Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural.
- Conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias, afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales e incorporar la educación física y la práctica del deporte para favorecer el desarrollo personal y social. Conocer y valorar la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad. Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo, el cuidado de los seres vivos y el medio ambiente, contribuyendo a su conservación y mejora.
- Apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación.

B. Capacidades que deberá desarrollar el alumnado de Secundaria en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, presentes en el *Currículo de Educación Secundaria Obligatoria y relaciones entre sus elementos* (2015:220-221):

- Comprender discursos orales y escritos en los diversos contextos de la actividad social y cultural.
- Utilizar la lengua para expresarse de forma coherente y adecuada en los diversos contextos de la actividad social y cultural, para tomar conciencia de los propios sentimientos e ideas y para controlar la propia conducta.
- Conocer la realidad plurilingüe de España, con especial atención a la situación lingüística de Asturias, y las variedades del castellano y valorar esta diversidad como una riqueza cultural.

- Utilizar la lengua oral en la actividad social y cultural de forma adecuada a las distintas situaciones y funciones, adoptando una actitud respetuosa y de cooperación.
- Emplear las diversas clases de escritos mediante los que se produce la comunicación con las instituciones públicas, privadas y de la vida laboral.
- Utilizar la lengua eficazmente en la actividad escolar para buscar, seleccionar y procesar información y para redactar textos propios del ámbito académico.
- Utilizar con progresiva autonomía y espíritu crítico los medios de comunicación social y las tecnologías de la información para obtener, interpretar y valorar informaciones de diversos tipos y opiniones diferentes.
- Hacer de la lectura fuente de placer, de enriquecimiento personal y de conocimiento del mundo y consolidar hábitos lectores.
- Comprender textos literarios utilizando conocimientos básicos sobre las convenciones de cada género, los temas y motivos de la tradición literaria y los recursos estilísticos.
- Aproximarse al conocimiento de muestras relevantes del patrimonio literario y valorarlo como un modo de simbolizar la experiencia individual y colectiva en diferentes contextos histórico-culturales.
- Aplicar con cierta autonomía los conocimientos sobre la lengua y las normas del uso lingüístico para comprender textos orales y escritos y para escribir y hablar con adecuación, coherencia, cohesión y corrección.
- Analizar los diferentes usos sociales de las lenguas para evitar los estereotipos lingüísticos que suponen juicios de valor y prejuicios clasistas, racistas, sexistas o xenófobos.

C. Contenidos para 2º de ESO, presentes en el *Currículo de Educación Secundaria Obligatoria y relaciones entre sus elementos* (2015:226-232):

Bloque 1. Comunicación Oral: Escuchar Y Hablar

Escuchar:

- Identificación de los elementos de la comunicación en textos orales.

- Comprensión, interpretación y valoración de textos orales, en relación con el ámbito de uso: ámbito personal, académico/escolar y social. El diálogo.
- Interpretación y valoración crítica de textos orales publicitarios.
- Identificación de la información relevante de textos orales del ámbito personal, académico/escolar y social. La noticia.
- Comprensión de los códigos no verbales: la expresividad corporal y vocal, el espacio físico en el que se establece la comunicación y las ayudas materiales audiovisuales.
- Comprensión, interpretación y valoración de textos orales en relación con la finalidad que persiguen: textos narrativos, descriptivos e instructivos. El tema.
- Observación, reflexión, comprensión y valoración del sentido global de los debates, coloquios y conversaciones espontáneas, de la intención comunicativa de cada interlocutor o interlocutora y aplicación de las normas básicas que los regulan.

Hablar:

- Conocimiento y uso progresivamente autónomo de las estrategias necesarias para la producción y evaluación de textos orales.
- Resumen de las ideas principales de diferentes tipos de texto.
- Conocimiento, uso y explicación de las estrategias necesarias para hablar en público. Planificación del discurso; prácticas orales formales: debates y coloquios; prácticas orales informales: conversaciones espontáneas. Evaluación de la claridad de la exposición, la adecuación al contexto y la coherencia del discurso.
- Participación en debates, coloquios y conversaciones espontáneas observando y respetando las normas básicas de interacción, intervención y cortesía que regulan estas prácticas orales para manifestar las opiniones personales, atendiendo a las indicaciones de la persona que modera. La escucha activa.
- Utilización de la lengua para tomar conciencia de los conocimientos, las ideas y los sentimientos y emociones propios y para regular la propia conducta. Rechazo de estereotipos y prejuicios propios respecto al sexo, procedencia o clase social.
- Comprensión y valoración del daño personal que causan los insultos, especialmente los sexistas y homófobos.

Bloque 2. Comunicación Escrita: Leer y Escribir

Leer:

- Conocimiento y uso de las técnicas y estrategias necesarias para la comprensión de textos escritos en función del objetivo y el tipo de texto, extrayendo informaciones concretas, diferenciando ideas principales y secundarias y comprendiendo las relaciones que se establecen entre ellas, identificando su estructura y analizando la progresión temática.
- Lectura, comprensión, interpretación y valoración de textos escritos de ámbito personal, académico y social.
- Lectura, comprensión, interpretación y valoración de textos escritos procedentes de los medios de comunicación. El periódico: estructura, elementos paratextuales y géneros de información como noticias y crónicas.
- Lectura, comprensión, interpretación y valoración de textos narrativos, descriptivos, instructivos y dialogados.
- Actitud progresivamente crítica y reflexiva ante la lectura, organizando razonadamente las ideas, exponiéndolas y respetando las ideas de las demás personas.
- Utilización progresivamente autónoma de los diccionarios, de las bibliotecas y de las Tecnologías de la Información y la Comunicación como fuente de obtención de información y de modelos para la composición escrita.

Escribir:

- Conocimiento y uso de las técnicas y estrategias necesarias para la producción de textos escritos en función del objetivo y el tipo de texto.
- Escritura de textos propios del ámbito personal, social y laboral como normas, avisos, diarios personales y cartas de solicitud, en soporte papel o digital.
- Composición de textos propios de los medios de comunicación: noticias y crónicas, del ámbito académico, especialmente resúmenes y exposiciones sencillas, presentándolos en soporte impreso o digital.
- Escritura de textos narrativos, descriptivos, dialogados e instructivos.

- Interés creciente por la composición escrita como fuente de información y aprendizaje, como forma de comunicar sentimientos, experiencias, conocimientos, emociones y opiniones, evitando un uso sexista o discriminatorio del lenguaje.
- Uso responsable del papel reutilizándolo, siempre que sea posible, para la realización de esquemas, borradores, resúmenes, etc.

Bloque 3: Conocimiento de la Lengua

La palabra:

- Comprensión e interpretación de los componentes de significado de las palabras: denotación y connotación.
- Conocimiento reflexivo de las relaciones semánticas que se establecen entre las palabras: polisemia, homonimia, paronimia, campo semántico y campo asociativo.
- Observación, reflexión y explicación de los cambios que afectan al significado de las palabras: causas y mecanismos. El eufemismo.
- Conocimiento, uso y valoración de las normas ortográficas básicas y gramaticales, reconociendo su valor social y la necesidad de ceñirse a ellas para conseguir una comunicación eficaz.
- Conocimiento de diversos tipos de diccionarios (de la lengua, ideológicos, etimológicos, enciclopédicos, de sinónimos y antónimos...), tanto en papel como en formato digital.
- Manejo adecuado de los diccionarios y otras fuentes de consulta en papel y formato digital sobre el uso de la lengua. Valoración de su importancia para el aprendizaje autónomo. Las relaciones gramaticales.
- Reconocimiento, uso y explicación del uso de los distintos tipos de palabras: grupo nominal, adjetival, adverbial, verbal y preposicional y de las relaciones que se establecen entre los elementos que los conforman en el marco de la oración simple.
- Frase y oración. Oraciones impersonales, oraciones activas y pasivas.
- Transformación de oración activa a pasiva y viceversa.

El discurso:

- Reconocimiento, uso y explicación de los conectores textuales de adición, contraste y explicación y de los principales mecanismos de referencia interna, tanto gramaticales (pronombres, elipsis) como léxicos (sinónimos, hipónimos, hiperónimos).
- Reconocimiento, uso y explicación de los diferentes recursos de modalización (uso de verbos modales, adjetivos y sustantivos valorativos y adverbios modalizadores, la cuantificación, etc.) en función de la intención comunicativa de la persona que habla o escribe.
- Explicación progresiva de la coherencia del discurso teniendo en cuenta las relaciones gramaticales y léxicas que se establecen en el interior del texto (tema y orden) y su relación con el contexto.
- Las características internas de los textos descriptivos, narrativos, expositivos y dialogados, así como del contexto en el que se producen.

Las variedades de la lengua:

- Conocimiento de los orígenes históricos de la realidad plurilingüe de España, prestando especial atención al origen y evolución del asturiano, y valoración como fuente de enriquecimiento personal y como muestra de la riqueza de nuestro patrimonio histórico y cultural.

Bloque 4. Educación Literaria

Plan lector:

- Lectura libre y lectura en voz alta en el aula de obras, originales y adaptadas, y fragmentos de la literatura española y universal, y de la literatura juvenil adecuadas a la edad como fuente de placer, de enriquecimiento personal y de conocimiento del mundo que les permita el desarrollo de sus propios gustos e intereses literarios y su autonomía lectora.
- Introducción a la literatura a través de la lectura y creación de textos.
- Reconocimiento y diferenciación justificada de los grandes géneros y subgéneros literarios a través de lecturas comentadas de obras y fragmentos significativos de

autores y autoras de la literatura española y de la literatura asturiana, escritos en lengua española y en lengua asturiana.

- Creación de espacios para compartir las experiencias lectoras.

Creación:

- Composición de textos literarios sencillos, poéticos, narrativos y teatrales, respetando las convenciones formales del género y usando figuras literarias básicas, con intención lúdica o creativa.
- Participación crítica, creativa y progresivamente autónoma en las actividades y tareas de lectura y de creación literaria valorando sus creaciones y las de otras personas.
- Consulta y utilización de fuentes y recursos variados de información, incluidas las Tecnologías de la Información y la Comunicación, para la elaboración de trabajos de investigación sobre las obras literarias leídas, sus autores o autoras y sobre su contexto, utilizando soportes variados para comunicar los resultados.
- Utilización progresivamente autónoma de la biblioteca como espacio de lectura e investigación y de encuentros literarios.

D. Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje para 2º de ESO, presentes en el *Currículo de Educación Secundaria Obligatoria y relaciones entre sus elementos* (2015:233-257):

Bloque 1. Comunicación Oral: Escuchar y Hablar

1. Comprender, interpretar y valorar textos orales propios del ámbito personal, académico/ escolar y social.

Mediante este criterio se valorará si el alumno o la alumna es capaz de:

- Identificar los elementos de la comunicación en textos orales propios del ámbito personal, académico/escolar y social.
- Anticipar ideas e inferir datos del emisor y del contenido analizando fuentes de procedencia no verbal.

- Comprender, interpretar y valorar la intención comunicativa, las funciones del lenguaje presentes y los ámbitos en los que se enmarcan distintos textos orales: formal e informal, público y privado, académico e informativo.

- Retener información relevante y extraer informaciones concretas.

- Seguir e interpretar instrucciones orales respetando la jerarquía instruccional dada.

- Interpretar y valorar textos orales publicitarios.

- Identificar la información relevante de textos orales sencillos del ámbito personal, académico/escolar y social.

- Resumir oralmente y con coherencia las ideas principales de un texto breve de distintos ámbitos.

- Comprender el sentido global de textos periodísticos, distinguiendo la información de la opinión en crónicas, reportajes e incluso en noticias, identificando las estrategias de enfatización y expansión.

Este criterio de evaluación tiene los siguientes estándares de aprendizaje asociados:

• Comprende el sentido global de textos orales propios del ámbito personal, escolar/académico y social, identificando la estructura, la información relevante y la intención comunicativa del hablante.

• Anticipa ideas e infiere datos del emisor y del contenido del texto analizando fuentes de procedencia no verbal.

• Retiene información relevante y extrae informaciones concretas.

• Sigue e interpreta instrucciones orales respetando la jerarquía dada.

• Comprende el sentido global de textos publicitarios, informativos y de opinión procedentes de los medios de comunicación, distinguiendo la información de la persuasión en la publicidad y la información de la opinión en noticias, reportajes, etc. identificando las estrategias de enfatización y de expansión.

• Resume textos, de forma oral, recogiendo las ideas principales e integrándolas, de forma clara, en oraciones que se relacionen lógicamente y semánticamente.

2. Comprender, interpretar y valorar textos orales de diferente tipo.

Mediante este criterio se valorará si el alumno o la alumna es capaz de:

- Comprender, interpretar y valorar distintos textos orales narrativos, descriptivos, instructivos, expositivos y argumentativos, determinando el tema y la intención comunicativa.

- Analizar los códigos no verbales de un mensaje oral desde la perspectiva del emisor, atendiendo al lenguaje corporal y a la entonación.

- Interpretar textos orales narrativos, descriptivos e instructivos emitiendo juicios razonados sobre ellos, relacionándolos con sus ideas personales para justificar su opinión.

- Usar, de forma planificada, las nuevas tecnologías para la búsqueda del significado de palabras o enunciados en su contexto.

- Identificar la estructura de textos narrativos, descriptivos e instructivos.

- Resumir oralmente las ideas principales de textos breves, descriptivos, instructivos, expositivos y argumentativos.

Este criterio de evaluación tiene los siguientes estándares de aprendizaje asociados:

• Comprende el sentido global de textos orales de intención narrativa, descriptiva, instructiva, expositiva y argumentativa, identificando la información relevante, determinando el tema y reconociendo la intención comunicativa del hablante, así como su estructura y las estrategias de cohesión textual oral.

• Anticipa ideas e infiere datos del emisor y del contenido del texto analizando fuentes de procedencia no verbal.

• Retiene información relevante y extrae informaciones concretas.

• Interpreta y valora aspectos concretos del contenido y de la estructura de textos narrativos, descriptivos, expositivos, argumentativos e instructivos emitiendo juicios razonados y relacionándolos con conceptos personales para justificar un punto de vista particular.

• Utiliza progresivamente los instrumentos adecuados para localizar el significado de palabras o enunciados desconocidos. (demanda ayuda, busca en diccionarios, recuerda el contexto en el que aparece...)

- Resume textos narrativos, descriptivos, instructivos y expositivos y argumentativos de forma clara, recogiendo las ideas principales e integrando la información en oraciones que se relacionen lógicamente y semánticamente.

3. Comprender el sentido global de textos orales.

Mediante este criterio se valorará si el alumno o la alumna es capaz de:

- Diferenciar entre intercambios comunicativos formales y espontáneos para reconocer y aplicar las diferencias que los regulan.

- Observar, analizar y evaluar distintos debates y conversaciones espontáneas para reconocer el tono empleado, el lenguaje utilizado y el grado de respeto hacia las opiniones de las demás personas.

- Comprender, reflexionar y valorar las normas básicas que regulan los debates, coloquios y conversaciones espontáneas a través de la participación en las mismas.

- Explicar y evaluar el sentido global de los debates, coloquios y conversaciones espontáneas en las que participa, determinando el tema, así como la postura de cada participante, reconociendo las diferencias formales y de contenido que regulan los intercambios comunicativos formales y espontáneos.

Este criterio de evaluación tiene los siguientes estándares de aprendizaje asociados:

- Escucha, observa y explica el sentido global de debates, coloquios y conversaciones espontáneas identificando la información relevante, determinando el tema y reconociendo la intención comunicativa y la postura de cada participante, así como las diferencias formales y de contenido que regulan los intercambios comunicativos formales y los intercambios comunicativos espontáneos.

- Observa y analiza las intervenciones particulares de cada participante en un debate teniendo en cuenta el tono empleado, el lenguaje que se utiliza, el contenido y el grado de respeto hacia las opiniones de los demás.

- Reconoce y asume las reglas de interacción, intervención y cortesía que regulan los debates y cualquier intercambio comunicativo oral.

4. Valorar la importancia de la conversación en la vida social practicando actos de habla: contando, describiendo, opinando, dialogando..., en situaciones comunicativas propias de la actividad escolar.

Mediante este criterio se valorará si el alumno o la alumna es capaz de:

- Valorar las posibilidades de la comunicación para el enriquecimiento personal y la resolución de conflictos, contando, describiendo, opinando, dialogando en situaciones propias de la vida escolar.

- Comunicarse en las situaciones habituales del aula utilizando textos descriptivos, narrativos, argumentativos o dialogados, eligiendo el más adecuado en función del contexto.

Este criterio de evaluación tiene el siguiente estándar de aprendizaje asociado:

- Interviene y valora su participación en actos comunicativos orales.

5. Reconocer, interpretar y evaluar progresivamente la claridad expositiva, la adecuación, coherencia y cohesión del contenido de las producciones orales propias y ajenas, así como los aspectos prosódicos y los elementos no verbales (gestos, movimientos, mirada...).

Mediante este criterio se valorará si el alumno o la alumna es capaz de:

- Observar y analizar situaciones de la vida cotidiana y evaluarlas, atendiendo a la adecuación y a la coherencia del texto oral, propio o ajeno.

- Utilizar y reconocer, tanto en exposiciones propias como ajenas, la claridad, la adecuación, la coherencia del discurso y la cohesión del texto.

- Utilizar los códigos no verbales en distintas producciones orales: la expresividad corporal y vocal, el espacio físico en el que se establece la comunicación y las ayudas materiales audiovisuales.

- Analizar exposiciones orales propias o ajenas reconociendo sus errores y proponiendo soluciones a través de prácticas habituales de evaluación y autoevaluación guiadas.

Este criterio de evaluación tiene los siguientes estándares de aprendizaje asociados:

- Conoce el proceso de producción de discursos orales valorando la claridad expositiva, la adecuación, la coherencia del discurso, así como la cohesión de los contenidos.

- Reconoce la importancia de los aspectos prosódicos del lenguaje no verbal y de la gestión de tiempos y empleo de ayudas audiovisuales en cualquier tipo de discurso.

- Reconoce los errores de la producción oral propia y ajena a partir de la práctica habitual de la evaluación y autoevaluación, proponiendo soluciones para mejorarlas.

6. Aprender a hablar en público, en situaciones formales e informales, de forma individual o en grupo.

Mediante este criterio se valorará si el alumno o la alumna es capaz de:

- Intervenir individualmente de forma no planificada en el aula sobre temas de interés para el alumnado reconociendo las similitudes y diferencias del discurso espontáneo con relación a otros discursos formales.

- Valorar las intervenciones propias o ajenas con ayuda de guías para detectar errores y realizar propuestas que le permitan mejorar sus prácticas discursivas.

- Incorporar progresivamente palabras del nivel formal de la lengua en sus intervenciones orales.

- Elaborar discursos orales atendiendo a la claridad de la exposición, su adecuación al contexto y la coherencia del discurso, pronunciando con corrección, modulando y adaptando su mensaje a la finalidad de la práctica oral.

- Realizar presentaciones de forma clara y ordenada sobre temas de interés del alumnado, con ayuda de medios audiovisuales y de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, previamente preparadas (guión, estructura del discurso, ideas principales y secundarias, ejemplos, etc.).

Este criterio de evaluación tiene los siguientes estándares de aprendizaje asociados:

- Realiza presentaciones orales.

- Organiza el contenido y elabora guiones previos a la intervención oral formal seleccionando la idea central y el momento en el que va a ser presentada a su auditorio, así como las ideas secundarias y ejemplos que van a apoyar su desarrollo.

- Realiza intervenciones no planificadas, dentro del aula, analizando y comparando las similitudes y diferencias entre discursos formales y discursos espontáneos.

- Incorpora progresivamente palabras propias del nivel formal de la lengua en sus prácticas orales.

- Pronuncia con corrección y claridad, modulando y adaptando su mensaje a la finalidad de la práctica oral.

- Evalúa, por medio de guías, las producciones propias y ajenas mejorando progresivamente sus prácticas discursivas.

7. Participar y valorar la intervención en debates, coloquios y conversaciones espontáneas.

Mediante este criterio se valorará si el alumno o la alumna es capaz de:

- Participar en debates, coloquios y conversaciones espontáneas respetando las normas de cortesía y respetando las opiniones de otras personas.

- Valorar la escucha activa.

- Manifestar sus opiniones ciñéndose al tema y atendiendo las indicaciones de la persona que modera.

- Evaluar las intervenciones propias y ajenas.

Este criterio de evaluación tiene los siguientes estándares de aprendizaje asociados:

- Participa activamente en debates, coloquios... escolares respetando las reglas de interacción, intervención y cortesía que los regulan, manifestando sus opiniones y respetando las opiniones de las demás personas.

- Se ciñe al tema, no divaga y atiende a las instrucciones del moderador en debates y coloquios.

- Evalúa las intervenciones propias y ajenas.

- Respetar las normas de cortesía que deben dirigir las conversaciones orales ajustándose al turno de palabra, respetando el espacio, gesticulando de forma adecuada, escuchando activamente a los demás y usando fórmulas de saludo y despedida.

8. Reproducir situaciones reales o imaginarias de comunicación potenciando el desarrollo progresivo de las habilidades sociales, la expresión verbal y no verbal y la representación de realidades, sentimientos y emociones.

Mediante este criterio se valorará si el alumno o la alumna es capaz de:

- Dramatizar en grupo pequeños textos, propios o literarios.
- Dramatizar e improvisar situaciones en las que los chicos y las chicas expresen sentimientos y emociones.
- Utilizar la lengua para tomar conciencia de los conocimientos, las ideas y los sentimientos y emociones propios y para regular la propia conducta.
- Rechazar estereotipos y prejuicios propios respecto al sexo, orientación sexual, procedencia o clase social.

Este criterio de evaluación tiene el siguiente estándar de aprendizaje asociado:

- Dramatiza e improvisa situaciones reales o imaginarias de comunicación.

Bloque 2. Comunicación Escrita: Leer y Escribir

9. Aplicar estrategias de lectura comprensiva y crítica de textos

Mediante este criterio se valorará si el alumno o la alumna es capaz de:

- Utilizar diferentes estrategias para la comprensión de textos escritos en función del objetivo y del tipo de texto, reconociendo las marcas lingüísticas de cada tipología textual.
- Aplicar estrategias que contribuyan a la comprensión del texto, como recapitular sobre lo leído o identificar palabras clave.
- Realizar una lectura comprensiva interpretando el contenido global del texto.

- Reconocer las ideas principales y secundarias y comprender las relaciones que se establecen entre ellas.

- Identificar la estructura de un texto y analizar la progresión temática.

- Extraer informaciones concretas localizadas en varios párrafos del texto.

- Deducir el significado de palabras y expresiones con ayuda del contexto.

- Comprender el significado de las palabras propias del nivel formal que aparecen en los textos e incorporarlas progresivamente a su vocabulario.

- Evaluar el proceso de comprensión lectora usando fichas sencillas de autoevaluación.

Este criterio de evaluación tiene los siguientes estándares de aprendizaje asociados:

• Pone en práctica diferentes estrategias de lectura en función del objetivo y el tipo de texto.

• Comprende el significado de las palabras propias del nivel formal de la lengua incorporándolas a su repertorio léxico.

• Relaciona la información explícita e implícita de un texto poniéndola en relación con el contexto.

• Deducir la idea principal de un texto y reconoce las ideas secundarias comprendiendo las relaciones que se establecen entre ellas.

• Hace inferencias e hipótesis sobre el sentido de una frase o de un texto que contenga diferentes matices semánticos y que favorezcan la construcción del significado global y la evaluación crítica.

• Evalúa su proceso de comprensión lectora usando fichas sencillas de autoevaluación.

10. Leer, comprender, interpretar y valorar textos.

Mediante este criterio se valorará si el alumno o la alumna es capaz de:

- Reconocer y expresar el tema principal, los temas secundarios, la estructura y la intención de textos escritos de diferentes tipos (narrativos, instructivos, expositivos,

argumentativos y dialogados...) propios del ámbito personal, familiar, académico y social identificando los diferentes tipos de texto y el formato utilizado.

- Extraer informaciones concretas localizadas en varios párrafos del texto e identificar el propósito de textos escritos propios del ámbito personal, familiar, académico y social.

- Reconocer el tema principal, los temas secundarios, la estructura y la intención de textos sencillos, narrativos, descriptivos, instructivos, expositivos y dialogados, identificando los diferentes tipos de texto, la organización del contenido y el formato utilizado.

- Conocer y analizar las principales características de los textos narrativos, descriptivos, instructivos, expositivos y dialogados.

- Extraer informaciones concretas y explícitas en un texto adecuado en el tema, la extensión y la complejidad a la edad y a la formación del alumnado, relacionándolas entre sí y secuenciándolas.

- Identificar en un texto las ideas principales y secundarias y comprender las relaciones que se establecen entre ellas.

- Seguir instrucciones escritas que le permitan desenvolverse en actividades propias del ámbito personal y en actividades relacionadas con tareas de aprendizaje.

- Deducir y explicar el significado de la información que pueda aparecer en los textos a través de esquemas, gráficas, mapas conceptuales, diagramas, fotografías, etc.

Este criterio de evaluación tiene los siguientes estándares de aprendizaje asociados:

- Reconoce y expresa el tema y la intención comunicativa de textos escritos propios del ámbito personal y familiar, académico/escolar y ámbito social (medios de comunicación), identificando la tipología textual seleccionada, la organización del contenido, las marcas lingüísticas y el formato utilizado.

- Reconoce y expresa el tema y la intención comunicativa de textos narrativos, descriptivos, instructivos, expositivos, argumentativos y dialogados identificando la tipología textual seleccionada, las marcas lingüísticas y la organización del contenido.

- Localiza informaciones explícitas e implícitas en un texto relacionándolas entre sí y secuenciándolas y deduce informaciones o valoraciones implícitas.
- Retiene información y reconoce la idea principal y las ideas secundarias comprendiendo las relaciones entre ellas.
- Entiende instrucciones escritas de cierta complejidad que le permiten desenvolverse en situaciones de la vida cotidiana y en los procesos de aprendizaje.
- Interpreta, explica y deduce la información dada en diagramas, gráficas, fotografías, mapas conceptuales, esquemas...

11. Manifestar una actitud crítica ante la lectura de cualquier tipo de textos u obras literarias a través de la lectura reflexiva que permita identificar posturas de acuerdo o desacuerdo, respetando en todo momento las opiniones de las demás personas.

Mediante este criterio se valorará si el alumno o la alumna es capaz de:

- Reconocer y expresar las posturas de acuerdo y desacuerdo sobre aspectos parciales o globales de un texto adecuado en el tema y la complejidad a la edad y formación del alumnado.
- Interpretar el significado de un texto desde un punto de vista personal, identificando posturas de acuerdo o desacuerdo.
- Mostrar una actitud de valoración y respeto hacia las opiniones de las demás personas.

Este criterio de evaluación tiene los siguientes estándares de aprendizaje asociados:

- Identifica y expresa las posturas de acuerdo y desacuerdo sobre aspectos parciales, o globales, de un texto.
- Elabora su propia interpretación sobre el significado de un texto.
- Respeto las opiniones de los demás.

12. Seleccionar los conocimientos que se obtengan de las bibliotecas o de cualquier otra fuente de información impresa en papel o digital integrándolos en un proceso de aprendizaje continuo.

Mediante este criterio se valorará si el alumno o la alumna es capaz de:

- Utilizar, de manera dirigida, diversas fuentes de información para localizar, obtener y seleccionar información de acuerdo con una finalidad establecida.

- Clasificar y organizar la información obtenida, seleccionando la más adecuada y sintetizando su contenido.

- Utilizar de manera progresivamente autónoma fuentes bibliográficas, como diccionarios, glosarios, enciclopedias o manuales, para obtener información específica, emplear el índice alfabético para localizar palabras y seleccionar la acepción más adecuada al contexto.

- Emplear los recursos de las Tecnologías de la Información y la Comunicación para obtener o completar la información que precisa, como los diccionarios y enciclopedias electrónicos, buscadores de internet y páginas educativas.

- Mantener una actitud crítica ante los mensajes procedentes de los medios de comunicación y de las tecnologías de la información, rechazando aquellos que presenten prejuicios o discriminaciones.

- Localizar bibliografía en la biblioteca del centro, en bibliotecas locales y virtuales.

Este criterio de evaluación tiene los siguientes estándares de aprendizaje asociados:

• Utiliza, de forma autónoma, diversas fuentes de información integrando los conocimientos adquiridos en sus discursos orales o escritos.

• Conoce y maneja habitualmente diccionarios impresos o en versión digital.

• Conoce el funcionamiento de bibliotecas (escolares, locales,...), así como de bibliotecas digitales y es capaz de solicitar libros, videos,... autónomamente.

13. Aplicar progresivamente las estrategias necesarias para producir textos adecuados, coherentes y cohesionados.

Mediante este criterio se valorará si el alumno o la alumna es capaz de:

- Planificar sus textos con anterioridad, utilizando diferentes técnicas como: esquemas, mapas conceptuales, árboles, etc.

- Redactar borradores para la creación de textos escritos.

- Utilizar con ayuda de orientaciones diversas fuentes para la obtención de datos.

- Escribir textos cada vez más complejos, en soporte papel o digital, utilizando el registro adecuado, organizando las ideas con claridad, enlazando los enunciados con cohesión y respetando normas gramaticales y ortográficas.

- Redactar textos con presentación adecuada y usar correctamente los signos de puntuación.

- Mejorar en versiones sucesivas la calidad del propio texto, haciendo revisiones de forma y contenido.

- Evaluar mediante guías sencillas la producción escrita propia y la de sus compañeros y compañeras.

- Aplicar las propuestas de mejora que surjan a partir de la evaluación de la producción escrita a sus propios textos y a los textos ajenos.

Este criterio de evaluación tiene los siguientes estándares de aprendizaje asociados:

• Aplica técnicas diversas para planificar sus escritos: esquemas, árboles, mapas conceptuales, etc. y redacta borradores de escritura.

• Escribe textos usando el registro adecuado, organizando las ideas con claridad, enlazando enunciados en secuencias lineales cohesionadas y respetando las normas gramaticales y ortográficas.

• Revisa el texto en varias fases para aclarar problemas con el contenido (ideas y estructura) o la forma (puntuación, ortografía, gramática y presentación) evaluando su propia producción escrita o la de sus compañeros y compañeras.

• Reescribe textos propios y ajenos aplicando las propuestas de mejora que se deducen de la evaluación de la producción escrita y ajustándose a las normas ortográficas y gramaticales que permiten una comunicación fluida.

14. Escribir textos en relación con el ámbito de uso.

Mediante este criterio se valorará si el alumno o la alumna es capaz de:

- Componer textos propios del ámbito personal, familiar, académico y de las relaciones sociales próximas a las experiencias del alumnado como normas, avisos y cartas de solicitud, tras el análisis de textos modelo, en soporte papel o digital.

- Redactar textos propios de los medios de comunicación, en soporte papel o digital, especialmente noticias y crónicas, organizando la información de manera jerárquica.

- Componer textos propios del ámbito académico, como resúmenes y exposiciones, documentados a partir de información procedente de diversas fuentes, presentándolas en soporte papel y digital.

- Crear textos sencillos narrativos, descriptivos, instructivos y dialogados imitando modelos, previa selección de los mismos, con creatividad y estilo personal, en soporte papel y digital.

- Escribir textos argumentativos sencillos, utilizando diferentes tipos de argumento e imitando textos modelo, en soporte papel y digital.

- Utilizar diferentes organizadores textuales en los textos expositivos y argumentativos.

- Redactar resúmenes de diferentes tipos a partir de textos sencillos, globalizando la información y expresando las ideas con coherencia, cohesión, adecuación y estilo propios, evitando reproducir literalmente las palabras del texto.

- Desarrollar el contenido de un tema a partir de esquemas y mapas conceptuales.

- Explicar por escrito el significado de la información que pueda aparecer en los textos a través de elementos visuales.

Este criterio de evaluación tiene los siguientes estándares de aprendizaje asociados:

• Escribe textos propios del ámbito personal y familiar, escolar/académico y social imitando textos modelo.

• Escribe textos narrativos, descriptivos e instructivos, expositivos, argumentativos y dialogados imitando textos modelo.

- Escribe textos argumentativos con diferente organización secuencial, incorporando diferentes tipos de argumento, imitando textos modelo.
- Utiliza diferentes y variados organizadores textuales en las exposiciones y argumentaciones.
- Resume textos generalizando términos que tienen rasgos en común, globalizando la información e integrándola en oraciones que se relacionen lógicamente y semánticamente, evitando parafrasear el texto resumido.
- Realiza esquemas y mapas y explica por escrito el significado de los elementos visuales que pueden aparecer en los textos.

15. Valorar la importancia de la escritura como herramienta de adquisición de los aprendizajes y como estímulo del desarrollo personal.

Mediante este criterio se valorará si el alumno o la alumna es capaz de:

- Producir textos sencillos de diversas clases, reconociendo en la escritura el modo de organizar el pensamiento.
- Incorporar progresivamente a su vocabulario palabras propias del nivel formal de la lengua y utilizarlas en sus escritos adecuadamente.
- Reconocer la importancia de enriquecer el vocabulario propio y de expresarse oralmente y por escrito con exactitud, incorporando a sus textos palabras y expresiones propias del nivel formal de la lengua.
- Mostrar una actitud creativa hacia la escritura.
- Utilizar la composición escrita como fuente de información y aprendizaje y como forma de comunicación de experiencias, sentimientos y conocimientos propios.
- Utilizar de manera progresivamente autónoma las herramientas que ofrecen las Tecnologías de la Información y la Comunicación para participar, intercambiar opiniones, valorar escritos ajenos y dar a conocer sus propias producciones.

Este criterio de evaluación tiene los siguientes estándares de aprendizaje asociados:

- Produce textos diversos reconociendo en la escritura el instrumento que es capaz de organizar su pensamiento.

- Utiliza en sus escritos palabras propias del nivel formal de la lengua incorporándolas a su repertorio léxico y reconociendo la importancia de enriquecer su vocabulario para expresarse oralmente y por escrito con exactitud y precisión.

- Valora e incorpora progresivamente una actitud creativa ante la escritura.

- Conoce y utiliza herramientas de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, participando, intercambiando opiniones, comentando y valorando escritos ajenos o escribiendo y dando a conocer los suyos propios.

Bloque 3. Conocimiento de la Lengua

16. Aplicar los conocimientos sobre la lengua y sus normas de uso para resolver problemas de comprensión de textos orales y escritos, y para la composición y revisión progresivamente autónoma de los textos propios y ajenos, utilizando la terminología gramatical necesaria para la explicación de los diversos usos de la lengua.

Mediante este criterio se valorará si el alumno o la alumna es capaz de:

- Usar correctamente las distintas categorías gramaticales en textos de producción propia.

- Clasificar sustantivos según su contenido e identificar sus morfemas y usarlos adecuadamente en textos de producción propia.

- Usar correctamente el artículo, el adjetivo calificativo (con todos sus matices) y el adjetivo determinativo en concordancia con el sustantivo en los textos de producción propia.

- Identificar y usar correctamente distintos tipos de pronombres en los textos de producción propia.

- Identificar los morfemas verbales y usar con corrección los verbos regulares e irregulares en los textos de producción propia y ser capaz de corregir errores de concordancia en textos.

- Usar correctamente las preposiciones y las conjunciones de coordinación.
- Conocer las conjunciones de subordinación más usadas.

Este criterio de evaluación tiene los siguientes estándares de aprendizaje asociados:

- Reconoce y explica el uso de las categorías gramaticales en los textos utilizando este conocimiento para corregir errores de concordancia en textos propios y ajenos.
- Reconoce y corrige errores ortográficos y gramaticales en textos propios y ajenos aplicando los conocimientos adquiridos para mejorar la producción de textos verbales en sus producciones orales y escritas.
- Conoce y utiliza adecuadamente las formas verbales en sus producciones orales y escritas.

17. Reconocer y analizar la estructura de las palabras pertenecientes a las distintas categorías gramaticales, distinguiendo las flexivas de las no flexivas.

Mediante este criterio se valorará si el alumno o la alumna es capaz de:

- Identificar palabras compuestas y derivadas y buscar palabras de la misma familia léxica, diferenciando si son compuestas o derivadas.
- Usar familias léxicas en textos de creación propia y reconocer su uso en textos de producción ajena como recursos que enriquecen el texto.
- Identificar e interpretar correctamente siglas y acrónimos.

Este criterio de evaluación tiene los siguientes estándares de aprendizaje asociados:

- Reconoce y explica los elementos constitutivos de la palabra: raíz y afijos, aplicando este conocimiento a la mejora de la comprensión de textos escritos y al enriquecimiento de su vocabulario activo.
- Explica los distintos procedimientos de formación de palabras, distinguiendo las compuestas, las derivadas, las siglas y los acrónimos.

18. Comprender el significado de las palabras en toda su extensión para reconocer y diferenciar los usos objetivos de los usos subjetivos.

Mediante este criterio se valorará si el alumno o la alumna es capaz de:

- Valorar los usos connotativos como procedimientos expresivos en textos diversos (periodísticos, literarios...).

Este criterio de evaluación tiene el siguiente estándar de aprendizaje asociado:

• Diferencia los componentes denotativos y connotativos en el significado de las palabras dentro de una frase o un texto oral o escrito.

19. Comprender y valorar las relaciones de igualdad y de contrariedad que se establecen entre las palabras y su uso en el discurso oral y escrito.

Mediante este criterio se valorará si el alumno o la alumna es capaz de:

- Sustituir por sinónimos contextuales determinadas palabras en un texto y comprender las posibilidades expresivas de dicha operación.

Este criterio de evaluación tiene el siguiente estándar de aprendizaje asociado:

• Reconoce y usa sinónimos y antónimos de una palabra explicando su uso concreto en una frase o en un texto oral o escrito.

20. Reconocer los diferentes cambios de significado que afectan a la palabra en el texto: metáfora, metonimia, palabras tabú y eufemismos.

Mediante este criterio se valorará si el alumno o la alumna es capaz de:

- Explicar el concepto de eufemismo y poner ejemplos.

- Usar eufemismos en los textos de producción propia. Poner en relación el uso de eufemismos con la situación de comunicación.

Este criterio de evaluación tiene los siguientes estándares de aprendizaje asociados:

• Reconoce y explica el uso metafórico y metonímico de las palabras en una frase o en un texto oral o escrito.

- Reconoce y explica los fenómenos contextuales que afectan al significado global de las palabras: tabú y eufemismo.

21. Usar de forma efectiva los diccionarios y otras fuentes de consulta, tanto en papel como en formato digital, para resolver dudas en relación al manejo de la lengua y para enriquecer el propio vocabulario.

Mediante este criterio se valorará si el alumno o la alumna es capaz de:

- Conocer y usar como obras de consulta habituales diversos tipos de diccionarios y enciclopedias tanto en papel como en formato digital, para resolver dudas o buscar nuevas posibilidades expresivas en los textos de producción propia.

Este criterio de evaluación tiene el siguiente estándar de aprendizaje asociado:

- Utiliza fuentes variadas de consulta en formatos diversos para resolver sus dudas sobre el uso de la lengua y para ampliar su vocabulario.

22. Observar, reconocer y explicar los usos de los grupos nominales, adjetivales, verbales, preposicionales y adverbiales dentro del marco de la oración simple.

Mediante este criterio se valorará si el alumno o la alumna es capaz de:

- Diferenciar en textos diversos y usar adecuadamente en textos de producción propia grupos de categoría sustantiva y grupos de categoría adjetiva.

- Identificar y dar una explicación razonada del grupo preposicional y del grupo adverbial, así como de las relaciones que se establecen entre sus componentes.

Este criterio de evaluación tiene los siguientes estándares de aprendizaje asociados:

- Identifica los diferentes grupos de palabras en frases y textos diferenciando la palabra nuclear del resto de palabras que lo forman y explicando su funcionamiento en el marco de la oración simple.

- Reconoce y explica en los textos el funcionamiento sintáctico del verbo a partir de su significado distinguiendo los grupos de palabras que pueden funcionar como complementos verbales argumentales y adjuntos.

23. Reconocer, usar y explicar los elementos constitutivos de la oración simple.

Mediante este criterio se valorará si el alumno o la alumna es capaz de:

- Diferenciar entre predicado nominal y verbal. Identificar el atributo en las oraciones copulativas.

- Identificar y explicar razonadamente el sujeto de la oración y de algunos complementos del predicado verbal: complemento directo, complemento indirecto y complemento circunstancial.

- Reconocer oraciones impersonales con “se”. Identificar en los textos las oraciones impersonales y reflexionar sobre su uso.

- Diferenciar oraciones activas y pasivas (con estructura verbo ser+ participio+ complemento agente).

- Pasar de oración activa a pasiva y viceversa.

Este criterio de evaluación tiene los siguientes estándares de aprendizaje asociados:

- Reconoce y explica en los textos los elementos constitutivos de la oración simple diferenciando sujeto y predicado e interpretando la presencia o ausencia del sujeto como una marca de la actitud, objetiva o subjetiva, del emisor.

- Transforma oraciones activas en pasivas y viceversa, explicando los diferentes papeles semánticos del sujeto: agente, paciente, causa.

- Amplía oraciones en un texto usando diferentes grupos de palabras, utilizando los nexos adecuados y creando oraciones nuevas con sentido completo.

24. Identificar los conectores textuales presentes en los textos, reconociendo la función que realizan en la organización del contenido del discurso.

Mediante este criterio se valorará si el alumno o la alumna es capaz de:

- Reconocer en textos diversos y usar en textos de producción propia (orales y escritos) conectores textuales de adición, contraste y explicación.

- Reconocer en textos de diversa naturaleza y usar en textos de producción propia los principales mecanismos de referencia interna (pronombres, elipsis, uso de sinónimos, hiperonimia e hiponimia).

Este criterio de evaluación tiene el siguiente estándar de aprendizaje asociado:

- Reconoce, usa y explica los conectores textuales (de adición, contraste y explicación) y los principales mecanismos de referencia interna, gramaticales (sustituciones pronominales) y léxicos (elipsis y sustituciones mediante sinónimos e hiperónimos), valorando su función en la organización del contenido del texto.

25. Identificar la intención comunicativa de la persona que habla o escribe.

Mediante este criterio se valorará si el alumno o la alumna es capaz de:

- Reconocer y explicar las distintas modalidades oracionales y otros recursos de modalización (en verbos, sustantivos, adjetivos, adverbios...), dependiendo de la intención comunicativa del emisor.

Este criterio de evaluación tiene los siguientes estándares de aprendizaje asociados:

- Reconoce la expresión de la objetividad o subjetividad identificando las modalidades asertivas, interrogativas, exclamativas, desiderativas, dubitativas e imperativas en relación con la intención comunicativa del emisor.

- Identifica y usa en textos orales o escritos las formas lingüísticas que hacen referencia al emisor y al receptor, o audiencia: la persona gramatical, el uso de pronombres, el sujeto agente o paciente, las oraciones impersonales, etc.

- Explica la diferencia significativa que implica el uso de los tiempos y modos verbales.

26. Interpretar de forma adecuada los discursos orales y escritos, teniendo en cuenta los elementos lingüísticos, las relaciones gramaticales y léxicas, la

estructura y disposición de los contenidos en función de la intención comunicativa.

Mediante este criterio se valorará si el alumno o la alumna es capaz de:

- Reconocer la relación entre tema y orden en los textos y su coherencia.

- Reconocer las relaciones gramaticales entre las palabras que componen los enunciados de los textos como procedimiento para mantener la coherencia del discurso.

- Identificar las características internas de los textos descriptivos, narrativos, expositivos y dialogados, así como el contexto en el que se producen.

Este criterio de evaluación tiene los siguientes estándares de aprendizaje asociados:

• Reconoce la coherencia de un discurso atendiendo a la intención comunicativa del emisor, identificando la estructura y disposición de contenidos.

• Identifica diferentes estructuras textuales: narración, descripción, explicación y diálogo explicando los mecanismos lingüísticos que las diferencian y aplicando los conocimientos adquiridos en la producción y mejora de textos propios y ajenos.

27. Conocer la realidad plurilingüe de España, la distribución geográfica de sus diferentes lenguas y dialectos, sus orígenes históricos y algunos de sus rasgos diferenciales.

Mediante este criterio se valorará si el alumno o la alumna es capaz de:

- Conocer los orígenes históricos de la realidad plurilingüe de España.

- Conocer la historia del asturiano.

- Reconocer algunas características diferenciales de las distintas lenguas de España, así como de los dialectos meridionales del español.

- Localizar lugares en el mundo donde se habla español.

Este criterio de evaluación tiene los siguientes estándares de aprendizaje asociados:

- Localiza en un mapa las distintas lenguas de España y explica alguna de sus características diferenciales comparando varios textos, reconociendo sus orígenes históricos y describiendo algunos de sus rasgos diferenciales.

- Reconoce las variedades geográficas del castellano dentro y fuera de España.

Bloque 4. Educación Literaria

28. Leer obras de la literatura española y universal de todos los tiempos y de la literatura juvenil cercanas a los propios gustos y aficiones, mostrando interés por la lectura.

Mediante este criterio se valorará si el alumno o la alumna es capaz de:

- Leer con un grado cada vez mayor de interés y autonomía las obras literarias de lectura libre adecuadas a la edad y cercanas a sus intereses, mostrando un grado aceptable de comprensión.

- Leer en voz alta en clase con la entonación adecuada y respetando las convenciones del género literario obras o fragmentos de la literatura española y universal y de la literatura juvenil con interés y curiosidad.

- Resumir el contenido de los textos leídos.

- Explicar los aspectos de las obras que más le han llamado la atención y lo que la lectura le ha aportado como experiencia personal.

- Participar activamente en el aula en charlas y debates relacionados con la lectura.

- Disfrutar con la lectura desarrollando progresivamente su propio criterio estético.

- Utilizar la biblioteca del centro como espacio de lectura y de encuentros literarios.

Este criterio de evaluación tiene los siguientes estándares de aprendizaje asociados:

- Lee y comprende con un grado creciente de interés y autonomía obras literarias cercanas a sus gustos, aficiones e intereses.

- Valora alguna de las obras de lectura libre, resumiendo el contenido, explicando los aspectos que más le han llamado la atención y lo que la lectura le ha aportado como experiencia personal.

29. Favorecer la lectura y comprensión de obras literarias de la literatura española y universal de todos los tiempos y de la literatura juvenil, cercanas a los propios gustos y aficiones, contribuyendo a la formación de la personalidad literaria.

Mediante este criterio se valorará si el alumno o la alumna es capaz de:

- Leer y comprender con un grado creciente de interés y autonomía las obras literarias de lectura libre adecuadas a la edad y cercanas a sus intereses.

- Explicar los aspectos relativos al contenido y a la forma de los textos de lectura libre y de lectura en clase, desarrollando progresivamente su personalidad literaria.

- Comentar el uso del lenguaje simbólico en los textos literarios y la función de los recursos literarios en el texto en relación al contenido.

- Expresar oralmente y por escrito juicios personales que demuestren la progresiva formación de una personalidad literaria.

Este criterio de evaluación tiene el siguiente estándar de aprendizaje asociado:

- Desarrolla progresivamente su propio criterio estético persiguiendo como única finalidad el placer por la lectura.

30. Promover la reflexión sobre la conexión entre la literatura y el resto de las artes: música, pintura, cine, etc., como expresión del sentimiento humano, analizando e interrelacionando obras (literarias, musicales, arquitectónicas...), personajes, temas, etc. de todas las épocas.

Mediante este criterio se valorará si el alumno o la alumna es capaz de:

- Valorar el hecho literario como una manifestación artística interrelacionada con el resto de formas de arte, como la música, la pintura, la escultura, el cine, etc., como expresión del sentimiento humano.

- Observar, analizar y explicar las relaciones que existen entre la literatura y el resto de las artes, interrelacionando obras de las diferentes formas de arte.

- Producir sencillas obras artísticas y participar en pequeños proyectos en los que se relacionen diferentes lenguajes artísticos (la palabra y la pintura, la palabra y la música, la palabra y la fotografía, etc.).

- Comparar con actitud crítica sencillos textos de los medios de comunicación y textos literarios que traten el mismo tópico para analizar y comentar el diferente punto de vista según el medio o la cultura.

Este criterio de evaluación tiene los siguientes estándares de aprendizaje asociados:

- Desarrolla progresivamente la capacidad de reflexión observando, analizando y explicando la relación existente entre diversas manifestaciones artísticas de todas las épocas (música, pintura, cine...)

- Reconoce y comenta la pervivencia o evolución de personajes-tipo, temas y formas a lo largo de diversos periodos histórico/literarios hasta la actualidad.

- Compara textos literarios y piezas de los medios de comunicación que respondan a un mismo tópico, observando, analizando y explicando los diferentes puntos de vista según el medio, la época o la cultura y valorando y criticando lo que lee o ve.

31. Fomentar el gusto y el hábito por la lectura en todas sus vertientes: como fuente de acceso al conocimiento y como instrumento de ocio y diversión que permite explorar mundos diferentes a los nuestros, reales o imaginarios.

Mediante este criterio se valorará si el alumno o la alumna es capaz de:

- Hablar y participar en coloquios sobre los libros leídos expresando sus opiniones y compartiendo sus impresiones sobre el contenido, los personajes o cuestiones formales sencillas.

- Relacionar el contenido de obras o fragmentos literarios con sus propios sentimientos, emociones, pensamientos y con su manera de ser, sentir, pensar y convivir.

- Examinar otras realidades presentes en los libros y relacionarlas con la propia realidad.

- Realizar tareas en equipo sobre aspectos de las lecturas, investigando y experimentando de forma progresivamente autónoma a partir de una planificación previa elaborada por el grupo.

- Leer en voz alta apoyándose en elementos de comunicación no verbal y potenciando la expresividad verbal.

- Dramatizar fragmentos literarios breves cuidando la expresión corporal para manifestar sentimientos y emociones.

Este criterio de evaluación tiene los siguientes estándares de aprendizaje asociados:

• Habla en clase de los libros y comparte sus impresiones con los compañeros y compañeras.

• Trabaja en equipo determinados aspectos de las lecturas propuestas, o seleccionadas por los alumnos, investigando y experimentando de forma progresivamente autónoma.

• Lee en voz alta modulando, adecuando la voz, apoyándose en elementos de la comunicación no verbal y potenciando la expresividad verbal.

• Dramatiza fragmentos literarios breves desarrollando progresivamente la expresión corporal como manifestación de sentimientos y emociones, respetando las producciones de las demás personas.

32. Comprender textos literarios representativos de la literatura de la Edad Media al Siglo de Oro reconociendo la intención del autor o la autora, relacionando su contenido y su forma con los contextos socioculturales y literarios de la época, identificando el tema, reconociendo la evolución de algunos tópicos y formas literarias y expresando esa relación con juicios personales razonados.

Mediante este criterio se valorará si el alumno o la alumna es capaz de:

- Leer y comprender textos literarios del género lírico, narrativo y dramático, identificando la intención del autor o la autora, el tema, resumiendo su contenido,

explicando su estructura y las convenciones propias del género e interpretando el uso del lenguaje literario.

- Reconocer en los textos de lectura las convenciones propias de los géneros y subgéneros literarios estableciendo diferencias entre ellos.

- Leer y comprender textos significativos de la literatura asturiana, comentando cuestiones temáticas, formales, lingüísticas y contextuales.

- Valorar los textos de forma crítica emitiendo juicios personales razonados.

Este criterio de evaluación tiene los siguientes estándares de aprendizaje asociados:

- Lee y comprende una selección de textos literarios, en versión original o adaptados, y representativos de la literatura de la Edad Media al Siglo de Oro, identificando el tema, resumiendo su contenido e interpretando el lenguaje literario.

- Expresa la relación que existe entre el contenido de la obra, la intención del autor y el contexto y la pervivencia de temas y formas, emitiendo juicios personales razonados.

33. Redactar textos personales de intención literaria siguiendo las convenciones del género, con intención lúdica y creativa.

Mediante este criterio se valorará si el alumno o la alumna es capaz de:

- Redactar textos personales de intención literaria de carácter narrativo, lírico y dramático a partir de modelos dados o de otras propuestas didácticas con intención lúdica o creativa.

- Vincular la lectura con la escritura de textos literarios propios.

- Emplear la creación de textos literarios propios como instrumento de comunicación capaz de analizar y regular sus propios sentimientos.

- Participar activamente en la puesta en común de los textos escritos, valorando críticamente las creaciones propias y las de sus compañeros y compañeras.

Este criterio de evaluación tiene los siguientes estándares de aprendizaje asociados:

- Redacta textos personales de intención literaria a partir de modelos dados siguiendo las convenciones del género con intención lúdica y creativa.

- Desarrolla el gusto por la escritura como instrumento de comunicación capaz de analizar y regular sus propios sentimientos.

34. Consultar y citar adecuadamente fuentes de información variadas, para realizar un trabajo académico en soporte papel o digital sobre un tema del currículo de literatura, adoptando un punto de vista crítico y personal y utilizando las tecnologías de la información.

Mediante este criterio se valorará si el alumno o la alumna es capaz de:

- Utilizar diversas fuentes de información y recursos variados de las Tecnologías de la Información y la Comunicación para la realización de trabajos de investigación o pequeños proyectos sobre aspectos concretos de las lecturas realizadas, presentándolos en distintos soportes (papel o digital).

- Aportar en sus trabajos o proyectos escritos u orales conclusiones y valoraciones personales y críticas sobre las obras o textos leídos, expresándose de forma coherente, clara y rigurosa.

- Utilizar de forma progresivamente autónoma la biblioteca del centro como espacio de lectura y de investigación.

Este criterio de evaluación tiene los siguientes estándares de aprendizaje asociados:

- Aporta en sus trabajos escritos u orales conclusiones y puntos de vista personales y críticos sobre las obras literarias estudiadas, expresándose con rigor, claridad y coherencia.

- Utiliza recursos variados de las Tecnologías de la Información y la Comunicación para la realización de sus trabajos académicos.