

# **VALENCIANO: LENGUA Y LITERATURA I Y II**

## **LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA I Y II**

### 1 Presentación

Las materias de Valenciano: Lengua y Literatura y Lengua Castellana y Literatura, tienen un papel fundamental en la consecución de las finalidades de la etapa de Bachillerato. El estudio de la lengua y de la literatura permite desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes que ayudan a integrarse de una manera activa en la vida social, con responsabilidad y aptitud. Por otro lado, en esta etapa el estudio de la lengua y de la literatura parte de las competencias específicas adquiridas en la ESO y las amplía, las profundiza y las proyecta en tres direcciones principales; primeramente, hacia la continuidad del alumnado en estudios superiores y el aprendizaje autónomo a lo largo de la vida; en segundo lugar, hacia la preparación del alumnado para la integración en la vida cívica; finalmente hacia incorporación en el mundo del trabajo.

En cuanto a los principios pedagógicos del Bachillerato, esta materia contribuye de manera decisiva en el estímulo hacia la lectura, la consolidación del hábito lector, y la capacidad de expresarse oralmente ante un público.

En cuanto a los objetivos finales de la etapa de Bachillerato, las materias de Valenciano: Lengua y Literatura y Lengua Castellana y Literatura, intervienen también de una manera decisiva en la consecución del dominio tanto oral como escrito del valenciano y del castellano; también en el aprendizaje de un uso de las dos lenguas oficiales que se ponga al servicio del desarrollo del espíritu crítico, de la comunicación respetuosa y responsable, y de la resolución pacífica de los conflictos a través de la palabra en el ámbito personal, familiar y social.

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

El enfoque plurilingüe del currículo tiene que ayudar también a integrar de manera creativa y eficaz los procesos de aprendizaje de las diferentes lenguas del centro. En cuanto al Bachillerato, el valenciano, el castellano, la lengua extranjera y una segunda lengua extranjera, si fuera el caso.

En este sentido, se ha procurado que las propuestas curriculares de las materias de Valenciano: Lengua y Literatura y Lengua Castellana y Literatura y de las lenguas extranjeras sean en parte complementarias y en parte compartidas. Efectivamente, las coincidencias entre las competencias específicas de estas áreas están pensadas para poder trabajar de una manera integrada la Competencia en comunicación lingüística y la Competencia plurilingüe. Por otro lado, la competencia específica de Mediación tiene que servir para favorecer el diseño de situaciones de aprendizaje que integren las diferentes lenguas del currículo y también, cuando sea posible, las lenguas presentes a centro educativo.

Para llevar a cabo este objetivo de integración de las lenguas del currículo, la realización de proyectos significativos para el alumnado que promuevan la resolución colaborativa de problemas puede ser un instrumento inmejorable para integrar las competencias específicas de las áreas lingüísticas y también de las no lingüísticas.

Las materias de Valenciano: Lengua y Literatura y Lengua Castellana y Literatura tienen que promover también en esta etapa la reflexión lingüística y el análisis contrastivo asociados a los usos discursivos. La reflexión se tiene que extender también a la diversidad lingüística y cultural presente en la Comunitat Valenciana, en España, en Europa y en el mundo, en una

progresión que haga ampliar la mirada del alumnado y lo prepare para vivir y convivir en sociedades diversas. El trabajo en los institutos de la diversidad lingüística tiene que ir acompañado de una visión de esta diversidad como una riqueza y como un hecho global. Esta reflexión se debe extender también a la relación entre las lenguas y el poder, y a los procesos de minorización y de sustitución lingüística. La reflexión debe de ir acompañada de un trabajo sobre las actitudes y los estereotipos lingüísticos que favorezca la superación de estas situaciones de desigualdad lingüística.

En este sentido, el centro educativo tiene que reflejar la realidad social, pero también introducir las correcciones pertinentes para conciliar el interés de todos los hablantes en los contextos en los que hay una lengua dominante, el castellano, y otra minorizada, el valenciano, y garantizar los derechos lingüísticos y la igualdad de las lenguas oficiales, según recomienda el Consejo de Europa. La recuperación del uso del valenciano y la corrección de desequilibrios sociolingüísticos ayudarán a vertebrar la sociedad valenciana, y servirán para profundizar en la intercomprensión entre las diversas variedades lingüísticas y para promover el respeto a la identidad plural, la cooperación entre territorios, y el reconocimiento del valenciano como lengua propia.

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

El fomento de la creatividad en las materias lingüísticas pasa, sobre todo, por la creación verbal a través de los textos literarios, tanto orales como escritos. La literatura sirve para desarrollar el sentido artístico y la creatividad en el alumnado a través de la creación literaria, la composición de textos literarios de diferentes formatos y géneros. También son importantes en este punto la creación audiovisual y el teatro, puesto que combinan diferentes lenguajes y abren la puerta al trabajo interdisciplinario y a la organización de proyectos artísticos que pueden involucrar los ámbitos formales, informales y no formales.

Por otro lado, en esta etapa la lectura autónoma o guiada de textos literarios tiene que contribuir a profundizar en la capacidad de comprensión de este tipo de textos, tanto escritos como multimodales, y a la consolidación definitiva del gusto por la lectura y del hábito lector que se había iniciado en las etapas anteriores. El papel de las bibliotecas de aula y de centro y el trabajo coordinado con las bibliotecas municipales, como también el trabajo con las familias, resultan fundamentales para alcanzar este objetivo. El plan de fomento de la lectura y el proyecto educativo de centro tienen que servir de base para planificar las acciones pedagógicas necesarias para lograr estos objetivos de una manera coordinada entre todas las materias.

Respecto de la etapa anterior, la literatura se centra en Bachillerato en el estudio y en la interpretación progresivamente autónomos de textos del canon del patrimonio literario, desde la Edad Media hasta la época contemporánea. A diferencia de la ESO la interpretación va unida en esta etapa con el análisis de los contextos sociales e históricos de producción y de recepción de los textos literarios estudiados. Además, el estudio de la literatura incluye también en Bachillerato una valoración crítica de las obras.

En esta etapa, el uso de las TIC aplicadas al aprendizaje de las lenguas, a la consulta de fuentes de información, y a la información a través de los medios digitales, resulta fundamental. El trabajo que se había iniciado en secundaria debe continuar completándose en Bachillerato: consultas contrastadas y verificadas en Internet, uso avanzado de procesadores de textos, de correctores y de traductores, herramientas de grabación y montaje audiovisual, diccionarios electrónicos, consulta de ficheros y de fuentes bibliográficas.

Por otro lado, en la etapa de Bachillerato las materias de Valenciano: Lengua y Literatura y Lengua Castellana y Literatura tendrían que contribuir a la enseñanza de un uso ético del lenguaje, tanto en contextos presenciales, como en el ámbito de la comunicación digital; como también ayudar a la construcción de una conciencia crítica de los mensajes a través del trabajo de la lectura crítica, el debate y la creatividad. Si en la ESO estos propósitos estaban integrados en las diferentes competencias específicas de la materia, en Bachillerato encontramos dos nuevas competencias específicas que recogen plenamente estos propósitos: Comunicación ética y Gestión de la información.

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

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

Finalmente, en la etapa de Bachillerato la reflexión en torno a las estructuras gramaticales toma un protagonismo que no había tenido en la etapa anterior. Si en la ESO la reflexión lingüística estaba estrechamente ligada a las diferentes competencias específicas, especialmente a las de producción y recepción, ahora cuenta con una competencia específica propia: Reflexión y conciencia lingüísticas. Sin olvidar que la reflexión lingüística debe continuar ligada a la reflexión sobre el uso, en esta etapa se podría focalizar más en el estudio de las estructuras gramaticales, sobre todo desde una perspectiva contrastiva y a partir de la competencia plurilingüe que se ha ido consolidando desde la etapa de primaria.

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

Esta materia establece una relación directa con la competencia clave de Comunicación Lingüística. Por otro lado, en el caso de la Competencia Plurilingüe, se ha procurado que las competencias específicas tengan un correlato con las de la primera y la segunda lenguas extranjeras, de forma que sea posible una planificación integrada y coherente del trabajo con las diferentes lenguas del currículo presentes en esta etapa. Del resto de las competencias clave, la Competencia digital, la Competencia personal, social y de aprender a aprender, la Competencia ciudadana y la Competencia emprendedora tienen un vínculo directo en el uso ético, socialmente integrador y comunicativamente efectivo del lenguaje; la investigación y el procesamiento de la información o el trabajo en equipo. Finalmente, la Competencia en conciencia y expresión culturales se incorpora en el estudio de la literatura en relación con el resto de artes y con la creación de textos literarios.

Las competencias específicas de la materia son: Multilingüismo e interculturalidad; Comunicación ética; Comprensión oral; Comprensión escrita y multimodal; Expresión oral; Expresión escrita y multimodal; Interacción oral, escrita y multimodal; Mediación oral, escrita y multimodal; Gestión de la información; Lectura autónoma; Competencia literaria; y Reflexión y conciencia lingüísticas. De cada una de estas competencias específicas se hace una descripción que indica las características de las actuaciones y de las situaciones en que se desarrolla, y en la cual se apuntan algunos de los contenidos que lleva asociados. Además, en la descripción se indican de manera sintética los principales hitos en el proceso de adquisición de la competencia a lo largo de primero y de segundo de Bachillerato.

En el siguiente apartado se muestran los saberes básicos, es decir, el conjunto de conocimientos, destrezas, actitudes y valores de la materia que es necesario que todo el alumnado llegue a movilizar para poder adquirir las diferentes competencias específicas. Los saberes básicos están organizados en tres bloques: Lengua y uso; Estrategias comunicativas; y Educación literaria. En el apartado de los saberes básicos se indican también los cursos de la etapa en los que se propone trabajarlos.

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

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

## 2 Competencias específicas.

### 2.1. Competencia específica 1. Competencia multilingüe e intercultural.

Analizar y explicar la diversidad lingüística y los fenómenos de contacto de lenguas del mundo a partir del conocimiento de la realidad plurilingüe e intercultural de la Comunitat Valenciana, de España y de Europa y de la riqueza dialectal de las dos lenguas oficiales.

#### 2.1.1. Descripción de la competencia.

La diversidad multilingüe e intercultural es una realidad de la sociedad y de las aulas valencianas. Por este motivo, las materias lingüísticas tienen el reto de abordar esta diversidad con el objetivo de promover en el alumnado el conocimiento y el análisis de las diferentes lenguas y variedades lingüísticas, y de la cultura que se asocia a ellas mediante textos y producciones orales, escritas y multimodales de carácter social y cultural. Al mismo tiempo las clases de lengua, como entorno vehicular y de contenidos, han de servir para profundizar en el conocimiento del funcionamiento de las lenguas y las variedades lingüísticas como un enriquecimiento personal rehuyendo prejuicios lingüísticos o xenófobos.

La diversidad lingüística constituye una característica fundamental del Estado español, donde se hablan diferentes lenguas con sus respectivas variedades lingüísticas. En este sentido, el desarrollo de esta competencia debería hacer posible que el alumnado demuestre interés y actitudes positivas por las lenguas oficiales de las diferentes comunidades autónomas del Estado, poniendo especial atención al valenciano, para aplicar medidas que favorezcan la normalización lingüística de esta lengua, el equilibrio efectivo entre valenciano y castellano y una correcta competencia multilingüe e intercultural.

Para la correcta adquisición de esta competencia, el alumnado debería tener muy presente que las dos lenguas oficiales de nuestro territorio cuentan con una variación lingüística enriquecedora, en la que cada variedad geográfica tiene unas características propias que la definen y que tendrían que ser objeto de conocimiento y de respeto.

Por otro lado, vivimos en un contexto social rico en lenguas y culturas que permite que en las aulas convivan las lenguas curriculares y otras lenguas familiares no curriculares. Por eso los centros educativos deben hacer visible esta realidad, para acercar el alumnado a la realidad lingüística de la Comunitat Valenciana, de España y del mundo. El objetivo sería el de fomentar

una actitud positiva hacia la diversidad lingüística que evite los prejuicios lingüísticos y que permita profundizar en el conocimiento del funcionamiento de las lenguas. Finalmente, entender y analizar los fenómenos de contacto de lenguas ayudará a evitar prejuicios y estereotipos lingüísticos, y favorecerá el uso del lenguaje igualitario y no discriminatorio, la convivencia democrática y la construcción de una sociedad más equitativa y responsable.

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

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

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

Al finalizar la etapa, el alumnado tendría que usar estructuras comunicativas de una o más lenguas diferentes a las familiares y a las oficiales. Hará falta que conozca el origen y el desarrollo histórico y sociolingüístico de las lenguas del Estado, y que esté familiarizado con estas y con otras lenguas presentes en el entorno. Tendría que poder rechazar interferencias y realizar conscientemente transferencias y contrastes entre diferentes lenguas como estrategia comunicativa y tendría que conocer, valorar y respetar la diversidad lingüística y cultural, empezando por la del territorio, para su formación personal y para contribuir a la cohesión social.

La competencia multilingüe e intercultural, derivada de actitudes favorables hacia todas las lenguas, se asocia al dominio efectivo de las habilidades comunicativas logradas en una o más L1 y que se formulan en las competencias específicas CE3. Comprensión oral, CE4. Comprensión escrita y multimodal, CE5. Expresión oral, CE6. Expresión escrita y multimodal, CE7. Interacción oral, escrita y multimodal y CE8. Mediación oral, escrita y multimodal, de forma que se transfieren de manera continua o simultánea a las L2 que el alumnado aprende.

Además, la Competencia multilingüe e intercultural tiene nexos con el perfil de salida de esta etapa de la Competencia plurilingüe (CP), relacionado con el conocimiento de varias lenguas y el conocimiento y la valoración crítica de la diversidad lingüística y cultural. También se relaciona con la Competencia ciudadana (CC) en la medida que se analizan hechos, normas e ideas de la dimensión social, histórica, cívica y moral de la propia identidad.

## 2.2. Competencia específica 2. Comunicación ética

Comunicarse oralmente y por escrito y participar en intercambios comunicativos con empatía y respeto hacia los participantes, detectando usos no éticos del lenguaje, y utilizando las dos lenguas oficiales de manera no discriminatoria ni ofensiva, para resolver conflictos y facilitar el trabajo cooperativo, en los ámbitos personal, social, académico y profesional.

### 2.2.1. Descripción de la competencia

En esta etapa la dimensión ética de la comunicación adquiere un peso propio por tres motivos: primeramente, el alumnado ha llegado a una edad próxima a la mayoría de edad y se ha de preparar para la participación cívica en una sociedad democrática; en segundo lugar, el



alumnado se prepara para la continuación en los estudios superiores, o para el acceso al mundo laboral; en tercer lugar, el alumnado completa su preparación para participar activamente en intercambios comunicativos en el mundo digital; finalmente, perfecciona su capacidad para informarse autónomamente a través de la consulta y el seguimiento de los medios de comunicación escritos, audiovisuales, digitales y multimodales.

Si en las etapas anteriores esta dimensión estaba incluida en los perfiles de las diferentes competencias específicas de la materia, ahora mantiene un protagonismo especial. Este protagonismo no debe hacer olvidar, no obstante, que esta competencia de Comunicación ética tiene que asociarse de manera efectiva con el resto de competencias específicas, sobre todo con las de producción, interacción y mediación, pero también con las de recepción, en este caso por la necesidad de saber reconocer discursos no éticos.

Esta competencia específica enlaza también con el perfil de salida que marca la Competencia personal, social y de aprender a aprender, en el sentido que la comunicación ética se basa en la capacidad de empatía, es decir, la capacidad de mostrar sensibilidad hacia las emociones y las experiencias de los otros (CPSAA4). El alumnado tendría que ser capaz también de interactuar de manera responsable y ética en el contexto del trabajo en grupo en el ámbito académico; el alumno tendría que ser capaz también de repartir las tareas de manera igualitaria e integradora (CPSAA6). También debería ser capaz de comunicarse en grupo solucionando los conflictos utilizando el diálogo, en este caso en relación con la CE7 (Interacción oral, escrita y multimodal).

En cuanto a la competencia del perfil de salida de la etapa Competencia Ciudadana (CC), al final de esta etapa el alumnado tendría que ser capaz de usar el lenguaje para establecer interacciones pacíficas y respetuosas con los otros, y también debería enfrentarse a los debates sociales suscitados en cada momento de la actualidad con una actitud de diálogo, sin usar el lenguaje de manera ofensiva o discriminatoria (CC1, CC3).

En esta etapa tendría que tratarse también la comunicación ética en el ámbito profesional. Si este ámbito había empezado a estar presente en el segundo ciclo de la etapa de secundaria, especialmente en 4º de ESO, en Bachillerato habría que continuar teniendo en cuenta la preparación para el mundo laboral y para los estudios superiores de formación profesional. En este sentido esta CE2 enlaza directamente con la Competencia emprendedora (CE) y, más concretamente con el perfil de salida CE3 relativo a la creación de ideas y de soluciones, la toma de decisiones y la comunicación de los proyectos.

También es importante que esta competencia específica se ponga en relación con los procesos de recepción. En este contexto, se tendría que focalizar en el trabajo detallado de la identificación de los usos no éticos del lenguaje, tanto en el procesos de comprensión oral (CE3: Comprensión oral), como escrita (CE4: Comprensión escrita y multimodal). En el caso de la lectura, el trabajo de la lectura crítica es fundamental para el desarrollo de esta competencia.

Por otro lado, los procesos de producción oral y escrita, como también los de interacción y de mediación son el marco de trabajo imprescindible para el desarrollo de la comunicación ética. Por lo tanto, esta competencia se tendría que vincular de una manera estrecha con prácticas discursivas de hablar, escribir, interactuar y mediar (CE5, CE6, CE7, CE8).

Además, en esta etapa, la lectura autónoma (CE10) y el trabajo de la competencia literaria (CE11) aportan contextos y modelos para la reflexión sobre los usos éticos y para la creación de textos en que esté presente esta dimensión de los usos lingüísticos. Por lo tanto, esta dimensión de la competencia enlaza directamente con el conjunto de los perfiles de salida que marca la Competencia en conciencia y expresión culturales (CCEC).

Respecto a la etapa de secundaria, ahora el alumnado tendría que ser capaz de comunicarse éticamente de manera totalmente autónoma. En los dos cursos de la etapa el alumnado tendría que evolucionar desde una detección de usos no éticos y una consecuente

producción igualmente ética, a un estadio de mayor conciencia, capacidad de percepción y de reacción y, sobre todo, capacidad de razonar de manera explícita los usos no éticos del lenguaje y de compartir con los otros sus razonamientos. También aumentan al final de la etapa los recursos para detectar de manera efectiva estos usos no éticos y para comunicarse de una manera ética.

### 2.3. Competencia específica 3. Competencia en comprensión oral y multimodal

Comprender, interpretar y valorar textos orales y multimodales, con especial atención a los textos académicos y de los medios de comunicación, aplicando estrategias variadas de comprensión oral, reflexionando sobre el contenido y la forma, y evaluando su calidad y fiabilidad.

#### 2.3.1. Descripción de la competencia.

Esta competencia específica engloba los procesos de comprensión oral que contribuyen al desarrollo de la competencia en comunicación lingüística del alumnado con el objetivo de aportarle conocimientos y estrategias variadas para enfrentarse con éxito a cualquier situación comunicativa de la vida personal, social, académica y profesional. En concreto, para nuestro alumnado de Bachillerato, esta capacidad de comprensión activa e intencional será, además, crucial para su posterior desarrollo académico y laboral.

La comprensión oral supone ser capaz de escuchar y de comprender informaciones orales en situaciones comunicativas de diferentes ámbitos y con registros de formalidad diversa, teniendo en cuenta los elementos prosódicos y no verbales, así como ser capaz de utilizar autónomamente estrategias de comprensión oral de distinta complejidad para obtener e integrar la información y valorarla; y para responder a necesidades comunicativas significativas. Se trata de estrategias que se utilizan tanto en la fase de pre-escucha como en la de escucha e, incluso, en la post-escucha y que requieren de práctica explícita y reflexiva.

Durante los dos cursos de Bachillerato tendrán un papel central los textos de carácter académico y de los medios de comunicación con un mayor grado de especialización. Serán, pues, discursos orales que aborden temas de relevancia social, científica y cultural. Esto supone un desafío para nuestro alumnado que, por una parte, tomará contacto con nuevos géneros discursivos y, por otra, necesitará poner en marcha estrategias que disminuyan la disparidad entre los conocimientos previos y los requeridos para la comprensión, y también tendrá que familiarizarse con léxico especializado. Así pues, esta competencia tiene una íntima vinculación con la competencia personal, social y de aprender a aprender puesto que implica que el alumnado compare, analice, evalúe y sintetice datos procedentes de los medios de comunicación con el fin de alcanzar autónomamente conclusiones lógicas.

Por otro lado, los y las estudiantes deberían ser capaces de comprender diferentes tipos de discursos: el discurso producido por una sola persona (monólogo) y el discurso en el cual participan dos o más interlocutores (diálogo o conversación); así como tener en cuenta que las tecnologías de la información y la comunicación han ampliado las posibilidades de la comunicación síncrona y asíncrona. Así pues, la comprensión de un texto oral requiere por parte del oyente un grado de atención y de concentración elevados por lo que es imprescindible afianzar las estrategias de selección y de retención en relación al objetivo de la escucha. La comprensión de textos multimodales necesita, además, de una específica alfabetización audiovisual y mediática para hacer frente a los riesgos de manipulación y desinformación.

De este modo, a medida que el alumnado gestiona y ajusta las estrategias de comprensión oral, manteniendo siempre una escucha activa, consolidará la capacidad de identificar el sentido general y la información más relevante; de anticipar el contenido; de distinguir entre hechos y opiniones; y de diferenciar diferentes géneros discursivos, registros y contextos. Además, será capaz de identificar la intención del emisor; de analizar procedimientos retóricos; y de detectar falacias argumentativas. Finalmente, la comprensión oral se realiza valorando la fiabilidad y los aspectos formales y de contenido para construir conocimiento y dar respuesta a las diferentes situaciones comunicativas. Es decir, que el alumnado analice el uso

de los elementos comunicativos no verbales y aplique los conocimientos léxicos, gramaticales y textuales para interpretar mensajes orales.

Al finalizar el primer curso de Bachillerato, el alumnado debería ser capaz de escuchar e interpretar, de manera pautada, textos orales y multimodales complejos reflexionando sobre fondo y forma. También debería poder valorar su calidad, su fiabilidad y la idoneidad del canal utilizado.

Al término de la etapa, por su parte, el alumnado tendría que ser capaz de escuchar e interpretar de manera autónoma tanto la forma como el contenido de textos orales y multimodales complejos y especializados, evaluando su calidad, su fiabilidad y la idoneidad del canal utilizado.

#### 2.4. Competencia específica 4. Competencia en comprensión escrita y multimodal

Comprender, interpretar y valorar textos escritos y multimodales, con especial atención a textos académicos y de los medios de comunicación, aplicando estrategias variadas de comprensión escrita, reflexionando sobre el contenido y la forma, y evaluando su calidad y fiabilidad.

##### 2.4.1. Descripción de la competencia.

Esta competencia específica resulta imprescindible mucho más allá del entorno escolar, lo es para el desarrollo del conocimiento a lo largo de la vida, para aprender y para pensar, y lo es para la participación en multitud de situaciones comunicativas de la vida personal, social, académica y profesional tanto del presente como del futuro de nuestro alumnado. De hecho, la sociedad actual exige lectores comprometidos con la justicia y la equidad, y capaces de aprovechar crítica y éticamente la cultura digital.

Comprender supone recibir y procesar la información expresada a través de textos escritos y multimodales en situaciones comunicativas de diferentes ámbitos y con registros de formalidad diversa, así como ser capaz de utilizar estrategias de comprensión escrita para obtener e integrar la información y valorarla; y para responder a necesidades comunicativas significativas. Ser competente en comprensión escrita supone, por ende, ser un lector activo y estratégico que interactúa con los textos construyendo el significado a partir de los conocimientos de los que se disponga, de los diferentes objetivos y del contexto en el que se lleva a cabo la lectura.

La comprensión de un texto escrito requiere, además de leer con fluidez, aplicar las estrategias de comprensión lectora necesarias antes, durante y después del acto lector, así como poner en marcha las habilidades lingüístico-comunicativas. Dependiendo de los objetivos de lectura, intervendrán diferentes procesos: localizar y obtener información del texto, saber integrarla e interpretarla, y reflexionar y valorar esta información de manera crítica. De este modo, a medida que el alumnado afianza y amplía sus habilidades y estrategias de comprensión escrita a niveles más complejos, será capaz de distinguir diferentes géneros, registros y contextos reflexionando a su vez sobre la forma del texto.

En el caso de esta competencia será además ineludible tener presente la lectura en entornos digitales. Por un lado, la lectura en pantalla requiere que el alumnado ponga en práctica una serie de destrezas para procesar el significado de los textos que son propias de este tipo de soporte y del canal digital. Por otro lado, este tipo de proceso lector puede incluirse también en la lectura en la red y la navegación por hipertextos, lo que implica una secuencia lectora más dinámica y una estructuración no lineal de la información. Finalmente, el trabajo para el desarrollo de las destrezas necesarias para la lectura en entornos digitales debería hacerse poniendo en relación esta competencia con la competencia específica de Gestión de la información (CE9).

En Bachillerato, serán centrales los textos de carácter académico especializados, así como los textos procedentes de los medios de comunicación que tratan temas de relevancia social, científica y cultural. Esto supone variables distintas en el proceso de comprensión; el



alumnado interactuará con nuevos géneros discursivos que conllevarán, a su vez, un léxico más técnico y la exigencia de utilizar nuevas estrategias que acorten la distancia entre los conocimientos previos y los aportados por el texto. En este punto, tanto la práctica sistemática y reflexiva de la comprensión como la mediación del profesorado y los andamios que este proporcione serán decisivos. Como ocurre en la comprensión oral, la competencia específica en comprensión escrita y multimodal también está ligada con la competencia personal, social y de aprender a aprender ya que incluye que el alumnado compare, analice, evalúe y sintetice datos de los medios de comunicación.

Además, la lectura, interpretación y valoración (fondo y forma) de textos periodísticos implica el conocimiento de las claves contextuales que permiten dotarles de sentido y detectar sus sesgos ideológicos. En esta línea, en el desarrollo de esta competencia, también es indispensable que el alumnado aplique las estrategias relacionadas con la alfabetización informacional. Es decir, que busque, seleccione y contraste la información procedente de distintas fuentes avanzando así en la evaluación de la fiabilidad de las informaciones. La comprensión de textos multimodales necesita de una específica alfabetización audiovisual y mediática para hacer frente a los riesgos de manipulación y desinformación. En Bachillerato, además, se dan los primeros pasos hacia la lectura crítica que promueve el desarrollo de perspectivas individuales en los lectores.

De este modo, a medida que el alumnado trabaja explícitamente las estrategias de comprensión escrita en niveles cada vez más complejos, será capaz no solo de utilizarlas sino de ajustarlas. Los y las estudiantes deberían ser capaces de reconocer el sentido global, la estructura, la información relevante y la intención del emisor, realizar las inferencias oportunas, formular hipótesis, y realizar reflexiones sobre aspectos formales y de contenido, para adquirir y construir conocimiento y dar respuesta a necesidades e intereses comunicativos diversos.

Al finalizar el primer curso de Bachillerato, los y las estudiantes deberían leer, interpretar y valorar, a partir de las pautas dadas por el profesorado, textos escritos y multimodales complejos, evaluando su calidad, fiabilidad y la idoneidad del canal utilizado.

Finalmente, al acabar Bachillerato, el alumnado tendría que ser capaz de leer, interpretar y valorar autónomamente textos escritos y multimodales complejos y especializados, evaluando su calidad, fiabilidad y la idoneidad del canal utilizado.

## 2.5. Competencia específica 5. Competencia en expresión oral

Producir textos orales y multimodales, con atención preferente a textos de carácter académico, utilizando el lenguaje verbal y no verbal con rigor, fluidez, coherencia, cohesión y adecuación empleando estrategias variadas de planificación, producción, ensayo y revisión.

### 2.5.1. Descripción de la competencia.

El desarrollo de la oralidad es un proceso clave del ser humano y evoluciona desde la infancia. Sin embargo, ser competente en expresión oral implica la utilización de registros que superan el habla espontánea e informal avanzando hasta lograr producciones orales elaboradas y de carácter formal que requieren un mayor grado de conciencia lingüística y, por consiguiente, de preparación. En esta etapa, de hecho, se profundiza en las comunicaciones orales formales y en público que resultarán esenciales para el futuro de nuestro alumnado puesto que le permitirán participar con destreza en cualquier situación de comunicación de los ámbitos personal, social, educativo y profesional.

Estamos, pues, ante una competencia específica crucial para que nuestro alumnado pueda poner voz a su conciencia cívica sea en el ejercicio de la ciudadanía democrática o ante situaciones de inequidad y exclusión, teniendo, pues, una estrecha relación con la competencia ciudadana. El dominio de la expresión oral es, además, uno de los objetivos generales de la presente etapa dado que constituye un instrumento de primer orden en el proceso comunicativo, cuyo completo desarrollo implica la producción de mensajes orales estructurados (coherencia),

articulados (cohesión), rigurosos y adaptados a los parámetros concretos de cada situación comunicativa (adecuación).

Así mismo, el aprendizaje de esta competencia conlleva considerar la expresión oral, tal y como ocurre con la escritura, como un proceso autónomo en el que se emplean variadas estrategias y que, en muchas ocasiones, presenta limitaciones tanto de tiempo como de contenido, estilo y estructura. Se pondrán en marcha, por tanto, estrategias de planificación (el análisis del contexto comunicativo será fundamental para alcanzar una comunicación exitosa) producción, ensayo y revisión.

El aprendizaje de esta competencia específica se centra también tanto en la construcción del discurso como en el contenido lingüístico, el control de la norma y la pronunciación, así como en los aspectos prosódicos que facilitan la comprensión del mensaje. Al mismo tiempo, requiere de estrategias que garanticen el manejo de un léxico rico y del dominio morfo-sintáctico, así como de las destrezas que favorecen la comprensión del discurso. Debido al carácter irreversible que caracteriza la lengua oral, aspectos como la fluidez, la pronunciación, la entonación, los elementos prosódicos y los recursos no verbales resultan indispensables para reforzar la intención comunicativa. Del mismo modo, también se debe tener presente la regulación de la densidad informativa así como los indicios que puede transmitir el auditorio, entre otros aspectos.

Por otro lado, la correcta adquisición de la expresión oral, además de tener en cuenta aspectos léxicos, semánticos, fonológicos, morfosintácticos y no verbales, debe favorecer un uso del lenguaje no discriminatorio. También se deben desterrar los abusos de poder a través de la palabra, y debe fomentarse, a través de este tipo de prácticas comunicativas, la construcción de una sociedad más equitativa, democrática y responsable. Además, esta competencia exige unos conocimientos pragmáticos y socioculturales que solo pueden aprenderse desde situaciones reales de uso en diferentes ámbitos. Esta clase de conocimientos o de situaciones contarán en esta etapa con un mayor grado de complejidad y de formalidad e irán acompañadas de la utilización de estrategias de planificación y revisión y el uso de diferentes soportes.

En consecuencia, el desarrollo de esta competencia específica es extenso y requiere de un proceso de aprendizaje explícito, reflexivo y continuado en el que la preparación cuidadosa de las comunicaciones toma un papel protagonista. En este punto, la gestión de las emociones y el autocontrol serán ineludibles para consolidar esta competencia haciendo frente a problemáticas como el miedo escénico.

Finalmente, dada la especificidad de la actividad oral, en la que se ponen en juego multitud de conocimientos, elementos (lingüísticos, discursivos y retóricos) y variables, el seguimiento del profesorado será imprescindible, así como la retroalimentación oportuna y la utilización de herramientas de apoyo y de ejemplos reales. La evaluación a corto y largo plazo, la autoevaluación y el análisis de las propias producciones y de las de sus iguales (a través de rúbricas o plantillas, por ejemplo, y aprendiendo a realizar valoraciones modalizadas), así como la evaluación formativa resultan herramientas fundamentales en el aprendizaje de la oralidad formal y reflexiva.

Al término del primer curso, el alumnado, con las pautas proporcionadas por el profesorado y tras una planificación intensa, debería ser capaz de elaborar producciones formales orales, coherentes, cohesionadas, adecuadas y rigurosas sobre temas de interés científico y cultural y de relevancia académica y social. Así mismo, durante el discurso, el alumnado debería utilizar de manera eficaz los elementos prosódicos, los recursos verbales y no verbales.

Al final de la etapa, el alumnado debería ser capaz, autónomamente, de producir discursos orales formales de mayor extensión cohesionados, rigurosos, coherentes y adecuados en los que se aglutinen distintos puntos de vista sobre temas de interés científico y cultural y de relevancia académica y social. Durante la producción, los y las estudiantes deberían también

hacer uso de manera eficaz de variados recursos verbales y no verbales así como de elementos prosódicos.

## 2.6. Competencia específica 6. Competencia en expresión escrita y multimodal

Producir textos escritos y multimodales, con especial atención a los géneros académicos, coherentes, cohesionados, adecuados y correctos empleando estrategias variadas de planificación, textualización, revisión y edición.

### 2.6.1. Descripción de la competencia.

Ser competente en expresión escrita conlleva saber utilizar el registro pertinente tras analizar en detalle la situación comunicativa (adecuación), organizar las ideas con claridad y lógica (coherencia), enlazar los enunciados en secuencias textuales cohesionadas (cohesión) y respetar las normas gramaticales y ortográficas (corrección). Todo ello mientras se enriquece el repertorio lingüístico y se consolida la conciencia sobre la calidad, presentación, estilo, ética y creatividad de la propia expresión.

Además, en la actualidad, el modo de comunicarnos se ha transformado, desdibujándose la separación entre los distintos medios. Ahora contamos con muchos y distintos recursos para construir significados que van más allá de lo verbal, por ello, esta competencia específica incluye la creación de textos multimodales. En esta línea, dado el potencial epistémico de la escritura, y siendo además uno de los objetivos generales de la presente etapa, nos encontramos ante una competencia específica transversal y crucial para afrontar con garantías el conjunto de retos del siglo XXI y, por consiguiente, para alcanzar los niveles de desempeño descritos en el perfil de salida del alumnado al finalizar esta etapa postobligatoria. En concreto, esta competencia específica está estrechamente relacionada con la competencia digital dado que implica la creación, integración y reelaboración de contenidos digitales para, respetando siempre la propiedad intelectual, ampliar sus recursos y generar nuevo conocimiento.

Adquirir esta competencia específica implica considerar la escritura como un proceso recursivo (individual o colaborativo) en el que siempre son necesarias estrategias variadas de planificación, textualización, revisión y edición y en el que se ponen en juego múltiples conocimientos lingüísticos. Se trata, pues, de una escritura consciente, reflexiva y cada vez más autorregulada, en la que el uso es cardinal para el aprendizaje y en el que el alumnado deberá tomar de manera autónoma multitud de decisiones en función de las variables requeridas por la situación comunicativa concreta.

En este sentido, en esta etapa, es especialmente relevante atender a los géneros discursivos del ámbito académico (disertaciones, ensayos, informes o comentarios críticos, entre otros) que precisan la incorporación de perspectivas, campos del saber o disciplinas diferentes. Los y las estudiantes tendrán que ser capaces de incorporar información y opinión de manera clara y rigurosa citando siempre aquellas fuentes que hayan utilizado.

Durante este proceso escritor se seguirá profundizando, como ya ocurría en la etapa secundaria, en el estudio sistemático de la lengua, siempre sustentado en la reflexión metalingüística y con la utilización de la terminología específica que corresponda. El alumnado reflexionará sobre la lengua a partir de sus propias producciones, siendo consciente de cómo los cambios en los enunciados pueden mejorar sus textos, apreciando la utilidad del conocimiento lingüístico, discursivo y textual explícito.

A través de una variedad de situaciones de escritura progresivamente más complejas y atendiendo especialmente a los medios de comunicación y a los textos académicos, el alumnado continuará ampliando su abanico de géneros discursivos construyendo una competencia que le permita producir textos de acuerdo a las convenciones socioculturales, estructurales y lingüísticas y hacer frente sin problemas, por tanto, a cualquier situación comunicativa escrita que se le presente.

Por último, dada la complejidad cognitiva de la actividad escritora, en la que se ponen en juego multitud de conocimientos y procesos y que exige de repetidas aproximaciones a las producciones, el acompañamiento del profesorado continúa siendo imprescindible, así como la retroalimentación oportuna y la utilización de herramientas de apoyo, si son necesarias, y las referencias de consulta para los diferentes momentos del proceso.

Al final del primer curso de Bachillerato, el alumnado debería ser capaz de escribir a partir de pautas del profesorado, y utilizando, de manera recursiva, estrategias de planificación, textualización, revisión y edición, textos académicos o de los medios de comunicación, sobre temas curriculares o de interés social y cultural con adecuación, coherencia, cohesión y corrección.

Al término del Bachillerato, los y las estudiantes deberían escribir de manera autónoma y estilo propio y utilizando de manera recursiva y autorregulada estrategias de planificación, textualización, revisión y edición, de textos académicos o de los medios de comunicación con rigor, adecuación, coherencia, cohesión y corrección sobre temas curriculares o de interés social y cultural.

## 2.7. Competencia específica 7. Competencia en interacción oral, escrita i multimodal

Interactuar de manera oral, escrita y multimodal, mediante textos complejos de todos los ámbitos, especialmente académicos y de los medios de comunicación, seleccionando y contrastando la fiabilidad de estos, usando un punto de vista crítico y personal con un lenguaje no discriminatorio y respetuoso.

### 2.7.1. Descripción

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

Esta competencia implica y promueve el trabajo en grupo, la colaboración y la predisposición para comunicarse con los demás, establecer vínculos personales y construir conocimiento poniendo las prácticas comunicativas al servicio de la convivencia democrática. Este proceso supone ser capaz de llegar a un entendimiento y llevar a cabo negociaciones de manera dialogada, argumentada, empática, asertiva, crítica y correcta en las formas y respetuosa hacia la diversidad de las personas. En este sentido, el alumnado tendría que gestionar situaciones comunicativas, tanto en apoyo analógico como digital, los elementos verbales y no verbales, utilizando en todo momento un lenguaje ético y no discriminatorio. Así, esta competencia se relaciona con el perfil de salida que supone la Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA) por el tratamiento respetuoso, igualitario e integrador que se produce en las diferentes situaciones comunicativas. Del mismo modo, es conveniente entender que la Competencia Ciudadana (CC) se relaciona con esta competencia específica por la manera pacífica y respetuosa que tendría que presidir toda interacción.

Además, por el objetivo de esta competencia, la interacción se relaciona de manera estrecha con las competencias CE3 (Comprensión oral), CE4 (Comprensión escrita), CE5 (Expresión oral), CE6 (Expresión escrita y multimodal). Igualmente, todo intercambio comunicativo eficaz, dentro de los requisitos de esta etapa educativa, se aúna con las competencias CE8 (Mediación oral, escrita y multimodal), CE2 (Comunicación ética) y CE12 (Reflexión y conciencia lingüísticas) porque sobre ellas recae propósito ético y respetuoso que tendrían que predominar en toda comunicación.

En Bachillerato, el alumnado debe comprender, seleccionar, analizar, expresar información y opinión en textos orales, escritos y multimodales, sobre temas complejos que se ajusten a la situación comunicativa y a los géneros discursivos del ámbito personal, social, educativo, profesional y académico, y también de los medios de comunicación, interactuando con el profesorado, con los suyos y sus iguales y con otra gente de fuera de la comunidad educativa, haciéndolo en valenciano y/o en castellano y en las otras lenguas curriculares.

Paralelamente, para ser competente en interacción oral, escrita y multimodal también hay que identificar y saber utilizar el registro adecuado a la situación comunicativa (adecuación), organizar las ideas con claridad (coherencia), enlazar los enunciados en secuencias textuales cohesionadas (cohesión) y respetar las normas gramaticales y ortográficas (corrección). Así mismo, para la construcción del discurso, será necesario que el alumnado consulte fuentes variadas para seleccionar y contrastar información, evaluando la fiabilidad y adoptando un punto de vista crítico y respetuoso con la propiedad intelectual, al mismo tiempo que es capaz de argumentar de manera creativa.

Respecto de la etapa de secundaria, el alumnado consolida la identificación, selección y uso de elementos como la cortesía lingüística y la etiqueta digital, los elementos verbales y no verbales de la comunicación y expresiones tanto predecibles como no predecibles. Estrategias como el uso de la repetición, mantener un ritmo adecuado, tomar la palabra, refutar con argumentos, cooperar y pedir aclaraciones son esenciales en esta competencia. Igualmente, la escucha activa, la deliberación argumentada, la resolución dialogada de conflictos y el respeto serán fundamentales, dado que contribuyen a la convivencia, a la cooperación, a la tolerancia y a la comunicación eficaz.

Al finalizar el primer curso de Bachillerato, el alumnado usa todas las estrategias de interacción oral, escrita y multimodal en contextos comunicativos presentes en los ámbitos personal, social y académico, utilizando estrategias que demuestran enunciados cohesionados, coherentes, adecuados, formulados con un vocabulario preciso y una correcta ortografía. En estas interacciones se demostrará el respeto y la convivencia democrática, mediante un intercambio comunicativo ético.

Al acabar la etapa, el alumnado ha consolidado todas las estrategias de interacción oral, escrita y multimodal en contextos comunicativos donde interactúan los ámbitos personal, social, educativo, profesional y especialmente el académico y el de los medios de comunicación, utilizando estrategias que demuestran enunciados cohesionados, coherentes, adecuados con un vocabulario preciso y una correcta ortografía o dicción. En estas interacciones, además de demostrar respeto y convivencia democrática hacia los demás, se valorará la capacidad de gestión de la comunicación, la creatividad y la capacidad para introducir referentes y fuentes fiables y contrastados.

## 2.8. Competencia específica 8. Competencia en mediación oral, escrita y multimodal

Mediar entre interlocutores, en distintas lenguas o variedades, o entre las modalidades y registros de una misma lengua, haciendo uso de estrategias y conocimientos eficaces orientados a explicar conceptos y opiniones o a simplificar mensajes,

### 2.8.1. Descripción

La mediación es la actividad del lenguaje que consiste en explicar y facilitar la comprensión de mensajes o textos orales, escritos y multimodales con estrategias como la reformulación o la simplificación de la lengua, de acuerdo con el objetivo, la situación y los interlocutores o destinatarios de la acción comunicativa.

En la mediación, el alumnado tendría que actuar como agente social encargado de crear puentes y de ayudar a construir o expresar mensajes de manera dialógica, no solo entre lenguas distintas (interlingüística), sino también entre distintas modalidades o registros dentro de una



misma lengua (intralingüística), a partir del trabajo cooperativo y ejerciendo su tarea como esclarecedor de las opiniones y de los posicionamientos de los otros.

La mediación responde a retos que van, desde la resolución de conflictos de manera dialogada, el uso de repertorios lingüísticos personales procedentes de ambas lenguas oficiales u otras (maternas o segundas), hasta la valoración de la diversidad lingüística y cultural de su entorno. En este punto, la mediación lingüística supone el uso de estrategias y de conocimientos destinados a la superación de barreras lingüísticas y culturales de manera cooperativa, la negociación de significados y el entendimiento empático y creativo entre interlocutores.

Esta competencia enlaza con el perfil de salida de: la competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA), la competencia ciudadana (CC), la competencia en conciencia y expresión cultural (CCEC) y, por supuesto, la competencia plurilingüe, porque con todas ellas se persigue que la información transmitida se haga dentro de una atmósfera positiva y responsable entre interlocutores.

En relación con las otras competencias específicas, la mediación trabaja aspectos que también se incluyen dentro de las competencias: CE1 (Multilingüismo y multiculturalidad), CE2 (Comunicación ética), CE3 (Comprensión oral), CE4 (Comprensión escrita), CE5 (Expresión oral), CE6 (Expresión escrita y multimodal), CE7 (Interacción oral, escrita y multimodal) y CE12 (Reflexión y conciencia lingüísticas), porque toda mediación busca hacer comprensible, mediante la reformulación o simplificación, cualquier intercambio comunicativo.

En la etapa de Bachillerato, la mediación se centra en el rol de la lengua como herramienta para resolver los retos que surgen del contexto comunicativo, creando espacios y condiciones propicios para la comunicación y el aprendizaje; fomentando la participación del resto para construir y entender nuevos significados; y transmitiendo información nueva de manera apropiada, responsable y constructiva. De este modo se pueden emplear medios convencionales como por ejemplo aplicaciones o plataformas virtuales para traducir, analizar, interpretar y compartir contenidos que, en esta etapa, versarán sobre asuntos de relevancia personal, social, profesional, académica y de los medios de comunicación.

La mediación en esta etapa tiene que incluir también actividades basadas en gráficos, pictogramas o presentaciones, y otros que implican resumir, parafrasear, tomar notas, interpretar y traducir textos. Igualmente, supone participar en tareas cooperativas de intercomprensión multilingüe y multicultural, con diferentes combinaciones de su repertorio lingüístico (L2-L2, L2-L1, L1-L2).

La mediación facilita el desarrollo del pensamiento estratégico del alumnado, en cuanto que supone hacer una adecuada elección de las destrezas y estrategias más adecuadas de su repertorio para lograr una comunicación eficaz, pero también para favorecer la participación propia y de otras personas en entornos cooperativos de intercambios de información.

Así mismo, implica reconocer los recursos disponibles y promover la motivación del resto y la empatía, comprendiendo y respetando las diferentes motivaciones, opiniones, ideas y circunstancias personales de los interlocutores y armonizándolas con las propias. Por eso, la empatía, el respeto, el espíritu crítico y el sentido ético son elementos clave en la mediación.

Al acabar el 1r. curso de Bachillerato, el alumnado es capaz de mediar en situaciones cotidianas interpretando y trasladando la información de manera oral y escrita y usando estrategias como por ejemplo traducir, resumir, adaptar, simplificar o reformular y empleando recursos analógicos y digitales.

Al acabar el Bachillerato, el alumnado es capaz de adecuarse a diferentes registros, así como a las diversas intenciones comunicativas y tipos de textos (desde los más personales y de uso cotidiano, hasta los académicos y de los medios de comunicación)

## 2.9. Competencia específica 9. Gestión de la información

Buscar, seleccionar, reelaborar y comunicar información procedente de diferentes fuentes de manera pertinente, creativa y ética, utilizando diferentes códigos y canales, en los ámbitos personal, social, académico y profesional.

### 2.9.1. Descripción de la competencia

El peso fundamental que en esta etapa toma la comunicación en el ámbito académico y la búsqueda de información en medios de comunicación y en otras fuentes, hacen necesaria la presencia ahora de una competencia específica de gestión de la información. Si en la etapa anterior los perfiles de esta competencia se habían integrado en el resto de competencias específicas de producción, recepción, interacción y mediación, lectura y literatura, pero especialmente en la competencia específica de Comprensión escrita y multimodal, ahora toma un protagonismo propio, si bien tendría que ponerse en relación con el resto de competencias específicas de la materia.

Esta competencia presenta en Bachillerato dos contextos principales de aplicación: el ámbito académico y el ámbito de los medios de comunicación.

La búsqueda de información de tipo académico o disciplinar se situaría en el marco de trabajos de investigación de la materia de lengua y literatura, o de otras áreas, pero tutorizados desde el área de lenguas. La competencia específica de Gestión de la comunicación pide en este contexto un buen conocimiento de las principales fuentes de información académica: bibliotecas físicas, bibliotecas virtuales, repositorios institucionales, revistas académicas en línea, wiquipedia y otras enciclopedias digitales, además de recursos de consulta filológica, como por ejemplo diccionarios, gramáticas o repertorios terminológicos.

Por otro lado, una buena parte de las destrezas, de los saberes y de los valores involucrados en esta competencia son los propios del proceso de curación de contenidos (búsqueda, selección, caracterización y difusión). Por un lado, el conocimiento de las fuentes y de la manera de acceder a ellas, por otro, la capacidad de elegir la fuente más idónea según el propósito y el tema de la investigación. A continuación, la recogida de la información y su selección según unos criterios de pertinencia, fiabilidad y autoridad. Seguidamente, la reorganización y el procesamiento de la información de manera solvente, ética y creativa para adaptarla a los requisitos del trabajo académico (o de las características de la investigación en curso).

Finalmente, la comunicación de la información por diferentes canales y usando diferentes códigos, según el tipo de contexto: canal escrito, oral o multimodal; códigos verbales y no verbales. Para acabar, el respeto y el reconocimiento de la autoría según las licencias de derechos de autor aplicables en cada caso, y la correcta citación de las fuentes. En todo el proceso es importante que el alumnado sepa conectar la información nueva con los conocimientos y las experiencias personales previas. Por otro lado, en el momento de la difusión de la información seleccionada y reelaborada, sería necesario que el alumnado fuera capaz de conectar con los receptores de manera eficaz.

En cuanto al tratamiento de la información de los medios de comunicación y otras fuentes institucionales o privadas, esta puede actuar en Bachillerato en cuatro ámbitos: personal, social, académico y profesional. En el caso del ámbito personal, la gestión de la información de los medios se centraría en la investigación de datos para resolver una necesidad informativa derivada de un interés particular, en este ámbito se incluirían también fuentes de información relacionadas con la vida administrativa, por ejemplo, la solicitud de una beca, la declaración de la renta, la obtención de un carné, o la matrícula en una institución escolar. En el ámbito social estaríamos hablando de voluntad de informarse para tener una opinión formada y participar activamente en la vida cívica. Por otro lado, el ámbito académico incluiría la búsqueda de información en medios de comunicación y en otras fuentes institucionales o privadas con propósitos académicos o escolares relacionados con trabajos de investigación, o con la recogida

de datos de lengua y literatura, u otras disciplinas. Finalmente, el ámbito profesional incluiría la curación de contenidos en campos variados, como por ejemplo el periodismo, la publicidad, la gestión cultural o la biblioteconomía y la documentación.

En todo este proceso de gestión de la información sería necesario que el alumnado desarrollara una visión lúcida y crítica de los mecanismos de investigación, selección, organización y difusión que lo llevara a ser capaz de conversar y de argumentar, por escrito, o ante un público, el porqué de las diferentes decisiones tomadas en cada momento.

En el ámbito de la comunicación en los entornos digitales, la competencia de Gestión de la información enlaza con el perfil de salida de etapa en relación con la Competencia digital (dominios CD3, CD4). En este sentido, el alumno tendría que ser capaz de crear, integrar y reelaborar los contenidos digitales, tanto de manera individual como colectiva, respetando los derechos de autoría y citando las fuentes.

Por otro lado, por lo que respecta también a la Competencia digital, al final de esta etapa el alumno tendría que ser capaz de llevar a cabo búsquedas avanzadas en Internet (dominio CD1). Estas búsquedas, no solo tendrían que basarse en el conocimiento del funcionamiento de los motores de búsqueda, sino también en otros tipos de conocimiento, como por ejemplo, las palabras clave que hay que usar en cada momento según el propósito de la investigación. Por otro lado, el alumnado tendría que saber buscar la información en varias lenguas (al menos valenciano, castellano y una lengua extranjera) y en ámbitos geográficos y en dominios diferentes. Finalmente, el alumnado tendría que saber cómo filtrar los resultados de manera crítica, según el propósito, la validez, la calidad, la actualidad y la fiabilidad, detectando los posibles sesgos mediáticos o informacionales, a partir de las pistas que ofrecen las páginas web visitadas (URL, nombre del dominio, diseño de página, fecha de publicación o de actualización o certificados de seguridad, por ejemplo).

Por otro lado, en relación con el ámbito de los medios de comunicación, esta CE concreta en las materias de Valenciano: Lengua y Literatura y Lengua Castellana y Literatura algunos perfiles de salida de la competencia clave Personal, social y de aprender a aprender, especialmente el CPSAA5 y el CPSAA7. En este sentido el alumnado tendría que ser capaz al final de la etapa de planificar procesos auto-regulados de aprendizaje y de evaluar los propósitos y los procesos de la construcción del conocimiento para poder transmitir los conocimientos aprendidos, proponer ideas creativas y resolver problemas (CPSAA7). También tendría que ser capaz de comparar, analizar, evaluar y sintetizar datos, información e ideas de los medios de comunicación, para obtener conclusiones lógicas de forma autónoma a la vez que valora la fiabilidad de las fuentes (CPSAA5).

También es importante tener en cuenta en el trabajo de la Gestión de la información la competencia específica de Comunicación ética (CE2), tanto por lo que atañe a la selección del tema de investigación, como a las fuentes más fiables desde el punto de vista académico y científico, y también al respecto de la autoría y a la comunicación ética de los resultados de la investigación.

En el proceso de recopilación de la información entran en juego de una manera directa las competencias específicas de recepción oral, escrita y multimodal, también la interacción (en el caso por ejemplo de las entrevistas a informantes) (CE3, CE4, CE7). Finalmente, la elaboración de los resultados de la investigación y de la comunicación de los resultados implica de una manera muy directa todas las competencias específicas de producción oral y escrita, como también las de interacción y de mediación (CE4, CE6, CE7, CE8). En el caso de la lectura de las fuentes, el trabajo de la lectura crítica es fundamental para el desarrollo de esta competencia.

En cuanto a la evolución de esta competencia a lo largo de los dos cursos de Bachillerato, la clave se encontraría en la complejidad de la gestión de la información que el alumnado es capaz de gestionar en cada curso. Esta complejidad vendría determinada por la cantidad de las

fuentes consultadas; por su diversidad tipológica (analógicas, digitales, escritas, orales o multimodales, por ejemplo); por el volumen de información que habría que seleccionar y contrastar; por la dificultad formal de los documentos procesados; por la exigencia de las condiciones de difusión de la información; y por la creatividad y la habilidad que el alumnado es capaz de poner en juego a la hora de procesar y de comunicar la información.

## 2.10. Competencia específica 10. Lectura autónoma

Seleccionar y leer de manera autónoma y crítica obras relevantes de la literatura contemporánea, o de diferentes campos del saber, como fuente de placer y de conocimiento, compartiendo la experiencia lectora, y configurando un itinerario lector a partir de la selección autónoma de lecturas.

### 2.10.1. Descripción de la competencia

El fundamento de esta competencia específica es la motivación libre por la lectura, desde el interés personal, que permita ampliar el hábito y el placer hacia la lectura y la apropiación personal de un saber literario, cultural y social con la intención de construir una identidad lectora propia

La lectura favorece el conocimiento del mundo y la interacción sociocultural entre lectores. El aprendiz tiene que progresar en la habilidad, el hábito y el gusto por las lecturas de temáticas, géneros y funciones diferentes y en formatos multimodales, analógicos y digitales, en un grado de complejidad creciente. Como apoyo al gusto por la lectura se generan contextos de diálogo, de debate, de intercambio de experiencias, como por ejemplo foros de lectores, círculos de lectura que retroalimentan el descubrimiento de nuevas lecturas y prácticas culturales emergentes relacionadas con ellas.

Los procesos de lectura ayudan a organizar las ideas y a discriminar los contenidos relevantes de los superfluos. Por eso, el éxito en la competencia lectora se fundamenta en el logro de correctos procesos de comprensión, reflexión, interpretación y se hace evidente en la capacidad crítica, argumentativa e interpretativa.

Para profundizar en la propia experiencia lectora y asentar el hábito lector, hay que potenciar el uso de las bibliotecas, físicas o virtuales, las del ámbito educativo y también las públicas. Por otro lado, los circuitos comunicativos actuales están estrechamente relacionados con las tecnologías de la información y la comunicación; como consecuencia, el conocimiento y el uso de aplicaciones de lectura, como también las plataformas digitales e Internet serán un entorno favorable y necesario para la práctica lectora.

A la postre, un buen perfil lector viene denotado por la creación de la biblioteca personal, entendida no solo como una colección de lecturas realizadas, sino también como bagaje lector y como hábito de aprendizaje a lo largo de la vida.

Al final del primer curso de Bachillerato, el alumnado debería ser capaz de hacer una elección consciente de las lecturas que mejor se adapten a sus gustos, intereses o necesidades, a partir de una selección motivada previa, con el fin de leerlas y de incorporarlas a su itinerario lector.

Al finalizar la etapa, el alumnado tendría que ser capaz de seleccionar y de leer de manera autónoma lecturas variadas, de diferentes ámbitos, partiendo de los intereses personales, que marcan una profundización en el interés por la lectura como placer; tendría que dejar constancia de su itinerario lector, con criterio, y tendría que compartir la propia experiencia lectora.

Esta competencia específica se relaciona con el perfil de salida de la Competencia en comunicación lingüística para esta etapa referido a la lectura autónoma y a la construcción y a la compartición de la interpretación argumentada de lecturas y la confección del propio mapa cultural. También tiene relación con el perfil de salida correspondiente a la Competencia en

conciencia y expresión cultural en relación con la capacidad de reflexionar y de argumentar de manera crítica sobre el valor social del patrimonio cultural y artístico de cualquier época.

## 2.11. Competencia específica 11. Competencia literaria

Leer, interpretar y valorar críticamente obras literarias de autoras y de autores en lengua catalana y castellana, analizarlas dentro de su contexto sociohistórico, vincularlas a varias disciplinas artísticas y culturales y crear textos con finalidad literaria.

### 2.11.1. Descripción de la competencia

El eje fundamental de esta competencia es la lectura y la interpretación de obras completas y de textos del ámbito literario y que tengan relación con él. Este proceso de lectura interpretativa, guiada, tendría que facilitar que el alumnado adquiriera recursos para el goce estético de los clásicos, para conformar un sistema de valores estéticos en relación con la literatura y para desarrollar el gusto por la lectura de los textos del canon de la propia tradición literaria.

La competencia literaria debería favorecer las capacidades de interpretación, reflexión y valoración de la tradición literaria en diferentes géneros (poesía, prosa narrativa y ensayo, teatro) dentro del ámbito de la literatura en lengua catalana, castellana y de alcance universal, a través de estrategias de lectura de comprensión y de producción. Al mismo tiempo, tendrían que tratarse los tópicos, los estilos y los movimientos literarios de los diferentes periodos de la historia literaria, rehuendo un planteamiento monolítico del conocimiento y situando al alumnado en una posición activa y crítica. Este punto de vista crítico tendría que permitir que los alumnos interpreten adecuadamente el sentido de los textos literarios y que sean capaces de situarlos en relación con los contextos sociales, históricos y culturales de producción y de recepción; además, el alumnado tendría que vincular las obras literarias con otras manifestaciones artísticas clásicas y contemporáneas como por ejemplo la música, las artes plásticas, las artes escénicas o el cine.

Es pertinente también aplicar criterios de valoración y de opinión argumentada sobre las obras, desde la reflexión individual y colectiva, para apreciar los valores éticos y estéticos y valorar la evolución de la literatura de las mujeres escritoras a través del tiempo.

El uso del metalenguaje propio de los estudios literarios tendría que servir para expresar con propiedad los resultados de la búsqueda de información y para analizar los elementos retóricos y estilísticos de las obras.

Por otro lado, el estudio competente de la literatura tendría que propiciar la producción y la recreación de textos y de obras con intención literaria, con voluntad creativa, además de la participación activa en recitales poéticos, representaciones teatrales y *performances* que integren las diferentes artes y potencien la literatura y los autores y las autoras de tradición oral y escrita.

La lectura de obras literarias activa las emociones y fomenta la dimensión lúdica por el mismo placer estético de leer, a la vez que conforma la biografía de la persona lectora, hecho por el cual hay que promover el uso de las bibliotecas, analógicas y digitales, como espacio de investigación, de conocimiento y de placer. En las dos modalidades de lectura, la lectura intensiva focaliza más el detalle para obtener informaciones y, como consecuencia, es más pausada y analítica; en cambio, la lectura extensiva supone un ritmo más ágil, usa textos más extensos, del interés del alumno, y puede tener un carácter más lúdico, como en el caso de la novela.

La competencia literaria se vincula con las competencias lingüísticas por medio de la comprensión oral y escrita (recepción, análisis e interpretación de los discursos narrativos, poéticos, dramáticos, ensayísticos, géneros literarios, recursos retóricos, contexto sociohistórico y movimientos artísticos), de la expresión oral y escrita (lectura en voz alta, recitación, interpretación dramática, canción, tipologías textuales, pragmática de los textos,



retórica y estilística, valoración crítica), de la reflexión (planificar, analizar y valorar textos) y de la mediación.

Al final del primer curso el alumnado tendría que ser capaz de leer y de interpretar obras literarias, de llevar a cabo el análisis de los elementos internos y externos de la obra y de relacionarla con el contexto sociohistórico en el que se sitúa; tendría que valorarla críticamente y de relacionarla con periodos históricos, documentándose en fuentes diversas; tendría que ser capaz de producir textos con intención literaria, identificar los géneros y tópicos literarios. También tendría que participar activamente en representaciones de carácter literario, que puedan estar vinculadas con otras artes (recitales poéticos, representaciones teatrales, interpretación de textos musicados, exposiciones artísticas, *performances*).

Al final de la etapa el alumnado tendría que ser capaz de leer e interpretar obras literarias con un metalenguaje apropiado, estructurar un discurso crítico y académico a través de la investigación. También tendría que producir textos con intención literaria, en soporte oral, escrito o multimodal, partiendo de la identificación de los géneros y los tópicos literarios, con un estilo y punto de vista personales y tomando modelos de autores y autoras relevantes. Y también tendría que participar activamente en representaciones de carácter literario que puedan estar vinculadas a otras artes (recitales poéticos, representaciones teatrales, interpretación de textos musicados, exposiciones artísticas, *performances*).

## 2.12. Competencia específica 12. Reflexión y conciencia lingüísticas

Reflexionar sobre las formas lingüísticas y los usos discursivos, de dos o más lenguas, para comunicarse oralmente y por escrito, de un modo ético y eficaz, en contextos personales, sociales, académicos y profesionales.

### 2.12.1. Descripción de la competencia

En la etapa de Bachillerato el alumnado tiene una competencia plurilingüe que se proyecta en al menos tres lenguas (valenciano, castellano y lengua extranjera); también dispone de una mayor madurez y de una capacidad de análisis que aconsejan que esté presente en esta etapa una competencia específica centrada en los procesos de reflexión lingüística y de conciencia lingüística. Por otro lado, la formación del alumnado como aprendiz a lo largo de la vida y el carácter preparatorio para estudios superiores que caracteriza a la etapa de Bachillerato, hacen recomendable que haya una competencia específica de reflexión. Así, si en las etapas anteriores encontrábamos los perfiles de esta competencia insertados en las diferentes competencias específicas de recepción, producción, interacción y mediación, y también en la competencia Multilingüe y multicultural; ahora, en Bachillerato, la reflexión constituye una competencia específica aparte; naturalmente, las actividades ligadas a la reflexión tendrían que tener un peso y una complejidad mayores que en las etapas anteriores.

En primero de Bachillerato la reflexión tendría que ser parcialmente guiada, bien por el docente directamente, bien a través de ayudas o de recursos de andamiaje. En este primer curso se tendría que retomar el análisis metalingüístico que en Secundaria había ido desde unos procesos más implícitos, que daban prioridad al procesamiento del significado en primaria y en primer ciclo de secundaria, hacia una mayor profundización del análisis consciente o explícito en el segundo ciclo de secundaria. En tercero y en cuarto de la ESO se lleva a cabo una enseñanza más explícita de las formas del discurso, con más foco en la reflexión formal y el consiguiente ensanchamiento de la conciencia lingüística al final de la etapa. La conciencia lingüística y comunicativa, y la sensibilidad hacia la lengua y su utilización, parten del conocimiento y de la comprensión de los principios según los cuales se organizan y se utilizan las lenguas. Este conocimiento consciente permite que el aprendizaje de las lenguas se pueda integrar en un marco conceptual organizado.

Por otro lado, si en la etapa anterior se había empezado a usar de una manera cada vez más precisa el metalenguaje del análisis lingüístico, ahora en Bachillerato, el uso de los términos especializados de la lingüística se convierte en un objetivo primordial. Este proceso de

apropiación del metalenguaje ha de retomarse, pues, en primero de Bachillerato y debe completarse y afianzarse en segundo.

Al final de la etapa el alumno tendría que ser capaz de reflexionar sobre las formas lingüísticas y sus funciones, tanto de manera aislada, como contextualizada. Esta capacidad se proyecta en los diferentes niveles de la estructura lingüística, desde la textual y pragmática, pasando por la semántica, la léxica, la morfosintáctica, la fonológica, la ortográfica y la ortoépica. Esta capacidad reflexiva y analítica se tendría que proyectar también en los textos literarios en relación con la CE11 Competencia literaria.

Además, el alumno tendría que ser capaz en esta etapa de utilizar, de una manera efectiva y autónoma, estrategias de reflexión que implican la aplicación de principios metacognitivos como, por ejemplo: planificar, ejecutar, controlar y reparar mientras participa en diferentes formas de actividad comunicativa (recepción, producción, interacción y mediación). En este sentido la CE12 Reflexión lingüística está estrechamente vinculada con los CE3 (Comprensión oral), CE4 (Comprensión escrita y multimodal), CE5 (Expresión oral), CE6 (Expresión escrita y multimodal), CE7 (Interacción oral, escrita y multimodal) y CE8 (Mediación oral, escrita y multimodal).

Por otra parte, el alumnado tendría que ser capaz de analizar las situaciones de intercambio comunicativo teniendo en cuenta la relación entre los hablantes, el tema y el propósito de la comunicación y en función de este análisis, desplegar los conocimientos previos, localizar la información, elegir el género discursivo, escoger las formas lingüísticas, y organizarlas para conseguir el éxito comunicativo. Para llevar a cabo estos procesos el alumno tendría que partir una reflexión pragmática que ponga en juego aspectos como, por ejemplo: el conocimiento y el uso de los marcadores lingüísticos de relaciones sociales; las normas de cortesía; las expresiones genuinas de la lengua; los diferentes registros; y las variedades geográficas. En este sentido la competencia de Reflexión lingüística se relaciona también con las CE1 (Multilingüismo y multiculturalidad), CE2 (Comunicación ética) y CE9 (Gestión de la información).

El alumnado también tendría que ser capaz de adaptar su discurso durante el intercambio comunicativo y de repararlo en caso de necesidad. Efectivamente, la reflexión lingüística en esta etapa se encuentra en la base de la capacidad de reparación del discurso y, por lo tanto, de autocorrección. La capacidad de detectar los propios errores y los errores de los otros permite conseguir una comunicación efectiva y ética y ayuda a convertirse en un aprendiz autónomo de lenguas a lo largo de la vida. Para llevar a cabo este proceso el alumnado tendría que ser capaz de analizar críticamente las producciones discursivas propias y las de los otros para repararlas o mejorarlas. En este punto la CE12 se encuentra directamente relacionada con la competencia Personal, social y de aprender a aprender (CPSAA).

Por otro lado, en esta etapa el alumno tendría que ser capaz también de reflexionar sobre las situaciones de uso social de las lenguas para tomar decisiones en relación con el código o códigos lingüísticos que hay que emplear en cada momento, las formas lingüísticas y también las actitudes que hay que seguir en cada caso. Para llevar a cabo este proceso el alumno tendría que aplicar su conocimiento del mundo; el conocimiento sociocultural y sociolingüístico; y la conciencia intercultural. En este sentido la CE12 se relaciona directamente con la CE1 (Multilingüe y multicultural).

En esta etapa el alumno debería conseguir, mediante los procesos de reflexión lingüística, de poner en relación estructuras comunicativas y códigos culturales de al menos tres lenguas (valenciano, castellano y lengua extranjera). Esta reflexión facilita el contraste y la transferencia de estructuras entre estas lenguas para mejorar la competencia plurilingüe y reforzar la autonomía del alumno como aprendiz de lenguas a lo largo de la vida. En esta etapa, por lo tanto, el alumno tendría que ser capaz de analizar contrastivamente formas, situaciones y contextos de comunicación de las lenguas que conoce (al menos valenciano, castellano y lengua extranjera); y tendría que poder transferir estructuras y usos compartidos de una lengua a otra.

En este sentido la CE12 se relaciona directa y especialmente, con la CE1 (Multilingüe y multicultural) y la CE8 (Mediación oral, escrita y multimodal).

### 3 Saberes

#### 3.1 Bloque 1: Lengua i uso

El primer bloque, Lengua y uso, recoge todos aquellos saberes que tienen que ver con la lengua en relación con su uso social, desde la biografía lingüística, hasta la diversidad lingüística y los prejuicios lingüísticos presentes en la sociedad.

Este bloque abarca, pues, de una manera progresiva a lo largo de la etapa, los contenidos sobre elementos extralingüísticos que resultan fundamentales para la comunicación en sociedades plurilingües y multiculturales: la diversidad lingüística en el entorno inmediato y global, la variación lingüística, la situación social de las diferentes lenguas en contacto, la relación entre las lenguas y los poderes, o los elementos culturales que configuran y determinan los usos lingüísticos. La reflexión interlingüística se relaciona de manera especial con la competencia específica 8 de Mediación oral, escrita y multimodal en la que se trabajan experiencias de análisis contrastivo entre las lenguas curriculares. Se profundiza en la ética y el respeto mediante la conciencia y las actitudes y el buen uso de un lenguaje no discriminatorio e igualitario.

#### Bloque 1. Lengua i uso

Subbloque 1.1. Las lenguas y los hablantes CE1, CE4, CE5, CE6, CE7, CE8	1º Bach.	2º Bach.
Situación actual de las lenguas en el mundo. Desarrollo sociohistórico y situación actual del catalán, del español y del resto de las lenguas de España.	x	
Variedades geográficas del catalán y del español.	x	x
Sociolectos y registros. Caracterización lingüística y de uso. El estándar.		x
Prejuicios y estereotipos lingüísticos. Actitudes lingüísticas y asertividad.	x	x
Fenómenos de contacto de lenguas: bilingüismo, plurilingüismo. Diglosia. Derechos lingüísticos. Normalización lingüística. Sostenibilidad lingüística.	x	

#### Bloque 2. Estrategias comunicativas

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

La gradación de los saberes básicos de este Bloque 2 (y también del Bloque 3) dependerá del perfil del alumnado entre el final de la etapa de ESO y el final del Bachillerato. En

el comienzo del Bachillerato disponemos de un alumnado que ha sumado destrezas comunicativas en al menos tres lenguas, que se ha iniciado en la lectura interpretativa de textos literarios y que dispone de una cierta autonomía lectora. Un alumnado, más maduro, y con más experiencias vitales para incorporarlas a sus procesos de aprendizaje. Un alumnado, también, con más capacidad de control de las emociones y más empático. Un alumnado con más capacidad de conexión entre saberes de diferentes áreas, más autónomo y con más capacidad de reflexión. Sobre esta base tendría que fundamentarse la progresión de los saberes en esta etapa. Una progresión de los saberes que opere sobre el nivel de carga cognitiva que puede gestionar el alumnado en los dos cursos de la etapa. Así pues, entre primero y segundo curso habría que aumentar de manera progresiva el grado de complejidad de los procesos discursivos en los que se ve involucrado el alumnado. Junto a la complejidad de los procesos de recepción y de producción discursiva se encuentra también el nivel de autonomía del alumnado, que tendría que ser ya muy alto en esta etapa.

Respecto a los saberes vinculados explícitamente con las destrezas (subbloques 2.1, 2.4, 2.5 y 2.6), su gradación remite también al nivel de autonomía del alumnado. Es decir, en primer curso, los y las estudiantes contarán con las pautas del profesorado en aquellas actividades centradas en el proceso de comprensión y expresión oral/escrita/multimodal. En segundo curso, además de la autonomía también se espera que el alumnado sea capaz de llevar a cabo estos procesos de manera autorregulada.

El trabajo relacionado con los diferentes tipos de textos y géneros discursivos, tanto en lo que se refiere a la estructura como a las características lingüísticas, se planifica a lo largo de los dos cursos según las tipologías textuales y géneros discursivos que mejor encajen en las situaciones de aprendizaje propuestas en cada momento. En este sentido, el trabajo de la comprensión oral y escrita se centrará en textos lingüísticamente complejos y, ya en segundo de Bachillerato, se incluirán también textos de especialidad.

En cuanto a la reflexión lingüística (subbloque 2.3), en esta etapa continúa generalmente unida a los procesos de uso y de recepción, pero puede tener un mayor protagonismo en algunos casos, según la situación de aprendizaje que se haya planificado en cada momento. Mediante la reflexión se consolida de manera progresiva la conciencia lingüística del alumnado para mejorar las destrezas comunicativas asociadas a las diferentes competencias específicas del área. Al final esta etapa el alumnado tendría que poder usar el metalenguaje con precisión.

Subbloque 2.1 Saberes comunes CE1, CE2, CE3, CE4, CE5, CE6, CE7, CE8, CE12	1º Bach.	2º Bach.
Estrategias de control metacognitivo de la competencia plurilingüe (habilidades cognitivo-lingüísticas)	x	x
Estrategias para adaptar el discurso a la situación comunicativa: grado de formalidad y carácter público o privado; distancia social entre los interlocutores; propósitos comunicativos e interpretación de intenciones; canal de comunicación y elementos no verbales de la comunicación; géneros discursivos del ámbito social y educativo	x	x
Estrategias de detección y uso de un lenguaje verbal e icónico no discriminatorio	x	x

Subbloque 2.2 Alfabetización informacional Transversal a todas las CE	1º Bach.	2º Bach.
Medios de comunicación en papel y digitales. Las redes sociales	x	x
Riesgos de desinformación, manipulación y vulneración de la privacidad en la red.	x	x
Sesgos mediáticos. Noticias falsas y desinformación. La posverdad o mentira emotiva. Cebo de clicks.		x
Hábitos y conductas para la comunicación segura en entornos virtuales. Etiqueta digital. Identidad digital personal.	x	x
Comunicación y difusión creativa y respetuosa con la propiedad intelectual.	x	x
Fuentes de información de tipo académico.	x	x
Fuentes documentales del entorno: bibliotecas y archivos locales y comarcales.	x	x
Herramientas digitales para la gestión de contenidos, el trabajo colaborativo y la comunicación. Tipos de buscadores y su funcionamiento: índices o directorios, motores de búsqueda, multibuscadores.	x	x

Subbloque 2.3 Reflexión sobre la lengua Transversal a todas las CE	1º Bach.	2º Bach.
La expresión de la subjetividad y objetividad en textos.	x	x
Adecuación del registro a la situación de comunicación.	x	x
Cohesión: conectores, marcadores discursivos y otros procedimientos léxico-semánticos y gramaticales.	x	x
Corrección lingüística y revisión ortotipográfica y gramatical de los textos.	x	x
Uso de fuentes terminológicas, manuales de consulta y de correctores, en soporte analógico o digital.	x	x
Formas gramaticales y funciones sintácticas.	x	x

Subbloque 2.4. Comunicación e interacción oral	1º Bach.	2º Bach.
G1. Comprensión oral: CE3, CE7, CE8		
Estrategias de comprensión oral: sentido global del texto y relación entre sus partes, selección y retención de la información relevante.		x



Valoración de la forma y el contenido del texto.	x	x
G2. Expresión oral: CE5, CE7, CE8		
Planificación, ensayo, producción y revisión de textos orales y multimodales.	x	x
Rasgos discursivos y lingüísticos de la oralidad formal.	x	x
Estrategias de expresión oral: interpretación y uso de elementos de la comunicación no verbal.	x	x
G3. Interacción oral: CE7, CE8		
Interacciones orales en situaciones comunicativas de carácter formal e informal. Tomar y ceder la palabra.	x	x
Estrategias de cortesía lingüística y cooperación conversacional	x	x

Subbloque 2.5 Comprensión escrita CE4, CE7, CE8	1º Bach.	2º Bach.
Estrategias de lectura profunda o interpretativa y crítica de textos literarios y no literarios en entornos digitales y analógicos	x	x
Valoración de la forma y el contenido del texto.	x	x

Subbloque 2.6 Expresión escrita y multimodal CE6, CE7, CE8	1º Bach.	2º Bach.
Estrategias del proceso de expresión escrita y multimodal: planificación, textualización, revisión y corrección/edición.	x	x

### Bloque 3. Lectura y literatura

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

La identidad lectora en esta etapa parte de la autonomía lectora completa adquirida en la etapa de secundaria. El alumnado es ya capaz de reconocer sus gustos, intereses y necesidades personales de lectura y puede elegir las lecturas de manera autónoma o buscando consejos expertos. El alumnado es capaz también de compartir sus experiencias lectoras con recursos expresivos complejos y matizados, también en entornos comunicativos digitales. Al final de la etapa tendría que poder relacionar las lecturas, tanto con las experiencias biográficas y las propias emociones, como también con experiencias personales de tipo cultural. En esta etapa tendría que poder establecer vínculos también entre las lecturas y los contextos sociales e

históricos de producción y de recepción, y también con otros textos y con otras manifestaciones artísticas.

En relación con otras competencias del área, los gustos lectores personales y la elaboración de guías fundamentadas y de recomendaciones a partir de las lecturas individuales, son saberes compartidos con el apartado de Literatura.

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

Se emplean estrategias compartidas en la interpretación de las obras y se incorpora información sociohistórica procedente de fuentes diversas. Estos saberes se vinculan con otras materias de la etapa que aportan los conocimientos necesarios para relacionar el contexto o bien que pueden ayudar a contextualizar hechos históricos o los movimientos artísticos vinculados a las obras.

En esta etapa se continúa con la compartición de experiencias emocionales y de opiniones vinculadas a la lectura de textos literarios, pero la comprensión y la interpretación es más profunda y compleja. En los dos cursos de Bachillerato se continúa estimulando la reflexión sobre los referentes culturales, éticos y no discriminatorios a partir de la lectura de textos literarios.

Si se opta por itinerarios de lectura temáticos, éstos tendrían que responder a expectativas que conectan el alumnado con el mundo y con sus intereses. En cuanto al uso del metalenguaje de los estudios literarios, el alumnado tendría que acabar la etapa con un dominio preciso de los términos básicos de la crítica literaria.

Tanto el tratamiento interpretativo de las obras, como el de los elementos internos y externos requieren un mayor grado de argumentación y de justificación en el segundo de Bachillerato. La producción de textos literarios ha de abarcar los diferentes géneros y la ayuda docente tiene que reducir su protagonismo progresivamente. Finalmente, la participación en manifestaciones artísticas literarias tiene que estar presente en ambos niveles y tiene que evolucionar en el nivel de implicación y en la creatividad del alumnado.

Subbloque 3.1 Lectura autónoma CE10	1º Bach.	2º Bach.
Selección de obras relevantes, incluyendo el ensayo general y el literario y las formas actuales de producción y consumo cultural con la ayuda de recomendaciones especializadas.	x	x
Funcionamiento de los circuitos literarios y lectores en contextos presenciales y virtuales. Utilización autónoma de todo tipo de bibliotecas.	x	x
Gustos lectores personales: guía y cimientos. Diversificación del corpus leído, atendiendo los circuitos comerciales del libro y haciendo la distinción entre literatura canónica y de consumo, clásicos y grandes ventas.	x	x
Experiencia personal, lectora y cultural y vínculos entre la obra leída y aspectos de la actualidad, y otras manifestaciones literarias o artísticas.	x	x

Recomendación de lecturas en apoyos variados y atendiendo a aspectos temáticos, formales y intertextuales.	x	x
--	---	---

Subbloque 3.2. Lectura guiada de textos literarios CE11	1º Bach.	2º Bach.
Lectura guiada de obras relevantes de la literatura catalana y española, desde la Edad Media hasta el siglo XIX.	x	
Lectura guiada de obras relevantes de la literatura catalana y española, desde el siglo XIX hasta la actualidad.		x
Los géneros, los tópicos y los itinerarios temáticos de las obras literarias y sus características.	x	x
Información biográfica de las autoras y los autores de la tradición literaria, vinculada a las obras y al contexto.	x	x
Estrategias de interpretación de las obras literarias desde el contexto sociohistórico y cultural en el que están inscritas.	x	x
Elementos internos y externos de las obras, el análisis y relación con el sentido.	x	x
Relación de las obras con otras disciplinas artísticas, a partir de los temas, tópicos y lenguajes.	x	x
Planificación y producción de textos literarios con intención literaria, con las estructuras y componentes de este tipo de textos y con modelos de referencia.	x	x
Interpretación argumentada de los valores culturales, estéticos y de género de textos y obras. Lectura con perspectiva de género.	x	x
Manifestaciones artísticas que representan contenidos o recreaciones de obras literarias.	x	x
Lectura expresiva, dramatización y recitado de textos literarios	x	x
Temas, géneros y subgéneros, metalenguaje específico, estructura y estilo, en la comunicación de la experiencia lectora.	x	x

#### 4. Situaciones de aprendizaje para el conjunto de las competencias de la materia

Las situaciones de aprendizaje constituyen el marco de actuación en el que el alumnado adquiere las competencias específicas a través del conjunto de actividades complejas que debe desarrollar. En el momento de la planificación de todas estas situaciones habrá que organizar cuidadosamente la manera cómo las diferentes competencias específicas de la materia se movilizarán y se interrelacionarán entre sí en las diferentes tareas, actividades y ejercicios. También habrá que establecer las relaciones entre los saberes disciplinarios y las tareas, actividades o ejercicios, a partir de los criterios de evaluación implicados en cada caso.

El diseño de las situaciones de aprendizaje depende del tercer nivel de concreción curricular. Tiene que ser, por lo tanto, el profesorado, en los centros educativos, y en el marco del trabajo de planificación didáctica de sus departamentos didácticos, el responsable de programar y de planificar estas situaciones de enseñanza-aprendizaje según las características de su alumnado y de su contexto educativo. No obstante, en este apartado se señalan algunos principios y criterios que convendría tener en cuenta en el diseño de las situaciones de aprendizaje. Como marco general de las situaciones de aprendizaje, con el objetivo de atender a la diversidad de intereses y necesidades del alumnado, se incorporarán los principios del diseño universal, asegurándonos de que no existen barreras que impidan la accesibilidad física, cognitiva, sensorial y emocional para garantizar su participación y aprendizaje.

Estas situaciones deberían inspirarse en los retos del siglo XXI y deberían estar conectadas con los contextos de la vida real y con las experiencias y los intereses del alumnado. El diseño de las situaciones debería enfocarse también en la etapa de Bachillerato hacia el refuerzo de la capacidad de autonomía y de autorregulación del aprendizaje. El aprendiz debería ser responsable de su propio aprendizaje, debería reflexionar y de tomar decisiones sobre cuáles son en cada momento las mejores estrategias, la mejor actitud, los contenidos adecuados; y debería ser capaz también de regular todo el proceso de aprendizaje y al mismo tiempo de gestionar las emociones. En este contexto las situaciones deberían estimular procesos de aprendizaje a través de la exploración y del descubrimiento.

En este sentido, los procesos de metacognición y de autoregulación durante el proceso de aprendizaje tendrían que llevarse a cabo de manera colaborativa, a través de la interacción social, de la conversación y de la resolución cooperativa de las varias tareas involucradas en la situación. Todo esto en contextos de enseñanza y de evaluación entre iguales y a través de la promoción de la actividad reflexiva en prácticas discursivas de tipo cooperativo.

Por otro lado, para garantizar la inclusión, en el momento de planificar las situaciones tendríamos que incorporar los principios del diseño universal de aprendizaje. Nos aseguraremos, por lo tanto, que no existen barreras que impidan la accesibilidad física, cognitiva, sensorial y emocional de nuestro alumnado con el fin de asegurar su participación y aprendizaje.

En cuanto a la enseñanza de la lengua y de la literatura, en esta etapa tienen especial protagonismo las situaciones de uso lingüístico situadas en contextos académicos, profesionales, de los medios de comunicación y del circuito literario, tanto en formato físico como virtual. Es, por lo tanto, en estos ámbitos y contextos de uso donde debe proyectarse de manera preferente el diseño de las situaciones de aprendizaje en Bachillerato. Se trata de lograr, al final de la etapa, que el alumnado sea capaz de participar en las situaciones comunicativas de estos ámbitos y que lo haga de manera autónoma, adecuada, eficaz y ética.

En relación al ámbito personal, habría que diseñar situaciones que conecten con las experiencias personales del alumnado y que impliquen la expresión de sentimientos, vivencias, opiniones y hechos vividos en un clima de confianza, respeto, escucha activa, afectividad, empatía, cooperación y mediación. Estas situaciones harán especial mención en las vivencias

propias para, posteriormente, dar a los aspectos formales (forma, planificación, acción y retroacción), usando diferentes apoyos (físico o digital).

En cuanto al ámbito social, haría falta que las situaciones promovieran prácticas discursivas en actividades de cooperación y de participación del alumnado en la vida comunitaria, tanto dentro del centro, como fuera. Se fomentará el compromiso cívico y ciudadano y la resolución pacífica de los conflictos mediante el lenguaje. Igualmente, se reflexionará sobre problemas éticos fundamentales y de actualidad que favorezcan el desarrollo de un pensamiento crítico del alumnado y que aseguren una actitud de diálogo y de respeto. Por otro lado, a través del uso de las TIC, y usando las redes sociales y los medios de comunicación digitales, podemos llevar estas prácticas discursivas desde la esfera social al aula y viceversa.

En cuanto al contexto de los medios de comunicación, las situaciones de aprendizaje tendrían que permitir que el alumnado conozca su funcionamiento y que pueda participar como receptor crítico y como productor consciente: informarse y buscar información sobre un tema de actualidad de diferentes ámbitos y temáticas y acudiendo a diferentes fuentes (medios de comunicación impresos y digitales, medios audiovisuales, redes sociales); discernir la información fiable de la no fiable, detectar sesgos ideológicos, noticias falsas o hechos no bastante probados, teorías sin base científica, de las que la tienen; y publicar textos propios.

Respecto al ámbito de uso académico, las situaciones de aprendizaje tienen que propiciar que el alumnado emplee el valenciano y el castellano en prácticas discursivas asociadas a actividades de enseñanza y de aprendizaje que impliquen definir, describir, enunciar, explicar, demostrar, aplicar, practicar, justificar, contrastar o argumentar. Las situaciones en este ámbito tendrían que crear también un entorno que facilite que el alumnado use las lenguas para analizar, diseñar, crear y evaluar aquello que recibe, dice, escribe o produce. Esta capacidad crítica y reflexiva lo ayudará a tomar conciencia de lo aprendido y a reforzar la capacidad de control de su proceso de aprendizaje a lo largo de la vida.

En este contexto, puede resultar aconsejable la elaboración de trabajos de investigación de lengua y literatura, u otras materias (con el apoyo de la materia de lengua y literatura), de manera autónoma o cooperativa, por ejemplo, reseñas, ensayos, artículos científicos o humanísticos, en diferentes soportes. Este tipo de situación de aprendizaje puede ser un marco idóneo para que el alumnado planifique, localice información, la seleccione a partir de diferentes fuentes de manera crítica, la reelabore y la comunique en diferentes formatos, orales, escritos o multimodales. Para llevar a cabo estas situaciones habría que usar los recursos que proporcionan las bibliotecas de aula, de centro, las municipales y de barrio, las universitarias y las virtuales, como también los archivos locales y los diferentes recursos informativos presentes en la Red.

En el ámbito profesional, se tendría que propiciar que el alumnado participe en prácticas discursivas vinculadas en el mundo laboral. El diseño de situaciones de aprendizaje situadas en este contexto tendría que empezar a preparar el alumnado para el acceso a la vida laboral o para la continuación en estudios de formación profesional. Estas situaciones tendrían que partir de los usos lingüísticos en situaciones y en géneros discursivos propios de este ámbito, por ejemplo: entrevista de trabajo, currículum, carta de presentación, atención al público, actividades de traducción y de interpretación o campañas publicitarias y de marketing. Por otro lado, este tipo de situaciones tendrían que permitir también que el alumnado reflexione sobre los diferentes roles sociales y de género en el ámbito laboral y que practique los usos éticos del lenguaje.

Finalmente, en cuanto a la literatura, esta se proyecta tanto en el ámbito personal (lectura autónoma), como académico (lectura guiada), como el social (circuito literario). Respecto a la lectura de textos literarios, las situaciones de aprendizaje podrían centrarse en itinerarios temáticos o de género a partir de las épocas estudiadas en esta etapa. Esta lectura interpretativa se podría hacer de manera individual y compartida, en el aula, y guiada por el profesorado. Es importante que las situaciones de aprendizaje en este contexto tengan en cuenta los vínculos entre obras de diferentes épocas y tradiciones, que pongan en relación las obras de la literatura



catalana y castellana entre sí y con otras literaturas. También se tendrían que poner en contacto las obras literarias con otras manifestaciones artísticas, tanto de la época estudiada como de épocas posteriores, y también de la época contemporánea. Este enfoque permitiría desarrollar proyectos de investigación que, concretados en exposiciones orales, presentaciones multimodales o ensayos, recogieran de manera argumentada las relaciones entre la obra en cuestión y el resto de manifestaciones artísticas.

En relación con la lectura autónoma, se tendrían que diseñar situaciones que promuevan que el alumnado participe de manera activa en el circuito lector (tanto en contextos presenciales como virtuales): actividades de lectura individual y colectiva, clubes de lectura, tertulias literarias, lecturas dramatizadas, compartición de valoraciones críticas, realización de rutas literarias, asistencia a presentaciones de libros, visita a librerías, asistencia a representaciones teatrales. Por otro lado, el plan de fomento lector del centro, junto con el recurso de la biblioteca escolar, pueden constituir el marco idóneo en que se puedan encajar las distintas situaciones de práctica lectora que se diseñan desde los diferentes departamentos didácticos.

Finalmente, es necesario que la creación literaria esté presente en las aulas a través del diseño de situaciones que impliquen la creación de textos literarios de diferentes géneros. Es interesante que estas creaciones puedan hacerse públicas, como resulta también importante que el alumnado participe en concursos literarios. Por otro lado, las situaciones en este ámbito deberían incluir también los recitales poéticos, las lecturas dramatizadas y el montaje y la representación de espectáculos teatrales.

Por otro lado, en nuestro contexto de cooficialidad lingüística, resulta fundamental que se establezcan relaciones entre las diferentes lenguas del currículo a la hora de planificar las situaciones de aprendizaje. El valenciano y el castellano y, cuando sea el caso, también la primera y la segunda lengua extranjera, tendrían que estar implicados en diferentes momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido es el tratamiento integrado de las lenguas el marco metodológico idóneo para organizar este tipo de planificación didáctica plurilingüe.

Por otro lado, la integración de diferentes materias en una misma situación de aprendizaje resulta fundamental para lograr un enfoque interdisciplinario globalizador de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este sentido las materias no lingüísticas ofrecen un contexto rico y auténtico para la mejora de la competencia lingüística y plurilingüe del alumnado. La preparación desde las asignaturas de lengua y literatura de los usos discursivos que piden las prácticas académicas de las materias no lingüísticas es necesario que se orienten según la metodología del tratamiento integrado de las lenguas y de los contenidos.

En estos casos, el proyecto lingüístico de centro marcará, entre otros aspectos, los acuerdos metodológicos, de organización y de apoyo relacionados con el uso y la enseñanza de las diferentes lenguas, y también indicará en qué lengua se imparten determinadas materias para poder planificar situaciones de aprendizaje interdisciplinar.

En cuanto al diseño de situaciones o de actividades de evaluación, la evaluación del grado de desarrollo de las competencias específicas se tendrá que hacer en contextos reales. Por lo tanto, habrá que aprovechar las mismas situaciones de aprendizaje para recoger los datos que faciliten un adecuado seguimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje. Para recoger la información necesaria habría que diseñar unos instrumentos de evaluación adecuados, variados y fiables que permitan la tarea de seguimiento por parte del docente y la reflexión y la autorregulación del aprendiz a través de la autoevaluación y la evaluación entre iguales.

Entre los instrumentos de evaluación estarían los dossieres de aprendizaje, que recogen muestras del proceso de aprendizaje acompañadas de una reflexión del alumno; las rúbricas; las listas de comprobación; la grabación y la revisión de las producciones discursivas; los cuadernos de campo; los diarios de trabajo; el cuaderno de trabajo en el laboratorio; las exposiciones orales; los ensayos escritos; las entrevistas; o los debates. Estos instrumentos y las condiciones de

realización de las situaciones de evaluación se tienen que adaptar a las características del alumnado con necesidades educativas especiales en cuanto a la accesibilidad, la presentación de los productos, los tiempos y los ritmos. Finalmente, los usos discursivos tendrían que comportar una evaluación a partir del error en contextos de uso protegido con el objetivo de mejorar la conciencia lingüística y la autonomía de los aprendices.

## 5 Criterios de evaluación.

### 5.1 CE1. Competencia multilingüe i intercultural

1º BACH.	2º BACH.
1.1. Analizar y categorizar la diversidad lingüística de España y del mundo, y de las dos lenguas oficiales de la Comunitat Valenciana, usando nociones de sociolingüística.	1.1. Analizar y categorizar la diversidad lingüística de España y del mundo, y de las dos lenguas oficiales de la Comunitat Valenciana usando nociones de sociolingüística, y contrastando los equilibrios y desequilibrios en diferentes ámbitos y discursos orales, escritos y multimodales.
1.2. Valorar la importancia del conocimiento y uso del valenciano como lengua propia del territorio y hacer un uso efectivo en las diferentes situaciones comunicativas del ámbito personal, social y educativo.	1.2. Valorar la importancia del conocimiento y el uso del valenciano como lengua propia del territorio y hacer un uso efectivo y consciente en las diferentes situaciones comunicativas del ámbito personal, social, educativo y profesional.
1.3. Mostrar interés y respeto por las variedades lingüísticas, contrastando sus características principales en diferentes contextos de uso e identificando expresiones de uso habitual y menos habitual.	1.3. Mostrar interés y respeto por las diversas variedades lingüísticas, identificando y contrastando sus características principales, y diferenciándolas de otras variedades en diferentes contextos de uso.
1.4. Identificar y cuestionar prejuicios y estereotipos lingüísticos a partir de la observación de la diversidad lingüística del entorno, con una actitud de respeto y valoración de la riqueza intercultural, plurilingüe y de la diversidad dialectal.	1.4. Cuestionar prejuicios y estereotipos lingüísticos y luchar en contra a partir del análisis de la diversidad lingüística del entorno, de las lenguas en contacto, y de los derechos lingüísticos individuales y colectivos, con una actitud de respeto y valoración de la riqueza intercultural, plurilingüe y de la diversidad dialectal.

### 5.2 CE 2. Competencia de comunicación ética

1º BACH.	2º BACH.
2.1 Identificar y rechazar, de manera autónoma y reflexiva, los usos discriminatorios y manipuladores de la lengua a partir de la reflexión y el análisis de los elementos verbales y no verbales utilizados en el discurso.	2.1 Identificar y rechazar, de manera autónoma, reflexiva y argumentada, los usos discriminatorios y manipuladores de la lengua a partir de la reflexión y el análisis de los elementos verbales y no verbales utilizados en el discurso.

<p>2.2 Utilizar un lenguaje no discriminatorio, no manipulativo, veraz, honesto, no agresivo y ético en los diferentes procesos de producción discursiva, de interacción y de mediación, en los ámbitos personal, educativo, social y profesional.</p>	<p>2.2 Utilizar de manera progresivamente precisa un lenguaje no discriminatorio, no manipulativo, veraz, honesto, no agresivo y ético en los diferentes procesos de producción discursiva, de interacción y de mediación, en los ámbitos personal, educativo, social y profesional.</p>
<p>2.3 Utilizar estrategias para la gestión dialogada de conflictos y la organización de tareas cooperativas en los ámbitos personal, educativo, social y profesional.</p>	<p>2.3 Utilizar estrategias progresivamente complejas para la gestión dialogada de conflictos y la organización de tareas cooperativas en los ámbitos personal, educativo, social y profesional.</p>

5.3 CE 3. Competencia en comprensión oral

1º BACH.	2º BACH.
<p>3.1. Escuchar, interpretar y valorar, de manera pautada, textos orales y multimodales complejos de distintos ámbitos, reflexionando sobre el contenido y la forma, y evaluando su calidad, su fiabilidad y la idoneidad del canal utilizado.</p>	<p>3.1. Escuchar, interpretar y valorar textos orales y multimodales complejos y especializados de distintos ámbitos, reflexionando sobre el contenido y la forma, y evaluando su calidad, su fiabilidad y la idoneidad del canal utilizado.</p>
<p>3.2. Aplicar estrategias variadas para interpretar el sentido global, la estructura y la información relevante de textos orales y multimodales complejos analizando la interacción entre los distintos códigos.</p>	<p>3.2. Aplicar estrategias variadas para interpretar el sentido global, la estructura y la información relevante de textos orales y multimodales especializados analizando la interacción entre los distintos códigos.</p>
<p>3.3. Extraer e interpretar información de los textos orales y multimodales complejos, de los elementos no verbales y prosódicos, identificar incongruencias entre texto y elementos no verbales, valorar de manera crítica y razonada los contenidos, el propósito del texto y la intención del emisor</p>	<p>3.3. Extraer e interpretar información de los textos orales y multimodales complejos y especializados, de los elementos no verbales y prosódicos, identificar incongruencias entre texto y elementos no verbales, valorar de manera crítica y razonada los contenidos, el propósito del texto y la intención del emisor.</p>

5.4 CE 4. Competencia en comprensión escrita y multimodal

1º BACH.	2º BACH.
4.1. Leer, interpretar y valorar, de manera pautada, textos escritos y multimodales complejos, con atención preferente a textos académicos y de los medios de comunicación, evaluando su calidad, fiabilidad y la idoneidad del canal utilizado.	4. 1. Leer, interpretar y valorar textos escritos y multimodales complejos y especializados, con atención preferente a textos académicos y de los medios de comunicación, evaluando su calidad, fiabilidad y la idoneidad del canal utilizado.
4.2. Aplicar estrategias en textos complejos para identificar el sentido global y la información relevante, la estructura y la intención del emisor, realizando las inferencias oportunas y con diferentes propósitos de lectura.	4.2. Aplicar estrategias variadas en textos complejos y especializados para identificar el sentido global y la información relevante, la estructura, y la intención del emisor, realizando las inferencias oportunas y con diferentes propósitos de lectura.
4.3. Valorar, de manera guiada, la forma y el contenido de los textos, la intención del emisor y la eficacia de los procedimientos comunicativos empleados.	4.3. Valorar críticamente y de manera autónoma la forma y el contenido de los textos, la intención del emisor y la eficacia de los procedimientos comunicativos empleados.

5.5 CE 5. Competencia en expresión oral

1º BACH.	2º BACH.
5.1. Producir discursos orales formales, de manera pautada, en diferentes soportes con rigor, coherencia, cohesión y adecuación atendiendo a las convenciones propias de los diferentes géneros discursivos.	5.1. Producir discursos orales formales extensos en diferentes soportes, en los que se recojan diferentes puntos de vista, con rigor, coherencia, cohesión y adecuación atendiendo a las convenciones propias de los diferentes géneros discursivos.
5.2. Planificar, ensayar y evaluar, con guía docente, discursos orales formales sobre temas de interés científico y cultural y de relevancia académica y social asegurando su adecuación a la situación comunicativa.	5.2. Planificar, ensayar y evaluar, de manera autónoma, discursos orales formales sobre temas de interés científico y cultural y de relevancia académica y social asegurando su adecuación a la situación comunicativa.
5.3. Utilizar durante su discurso oral, de manera eficaz, los elementos prosódicos, recursos verbales y no verbales para captar y mantener la atención del receptor.	5.3. Utilizar durante su discurso oral, de manera natural y eficaz, los elementos prosódicos, recursos variados verbales y no verbales para captar y mantener la atención del receptor.
5.4. Realizar producciones orales formales, estructuradas y apoyadas por los recursos audiovisuales pertinentes, con fluidez y utilizando un lenguaje rico, no discriminatorio y la terminología propia del tema.	5.4. Realizar producciones orales formales, estructuradas y apoyadas por los recursos audiovisuales pertinentes, con fluidez y utilizando un lenguaje rico, no discriminatorio y la terminología propia del tema.

5.6 CE6. Competencia en expresión escrita y multimodal

1º BACH	2º BACH
6.1. Producir, de manera pautada, textos académicos escritos y multimodales que respondan a la situación comunicativa con adecuación, coherencia, cohesión y corrección sobre temas curriculares o de interés social y cultural.	6.1. Producir, de manera autónoma, y con estilo propio, textos académicos escritos y multimodales que respondan a la situación comunicativa con adecuación, coherencia, cohesión y corrección sobre temas curriculares o de interés social y cultural.
6.2. Utilizar conocimientos y estrategias, de forma puntualmente guiada, para enriquecer los textos, atendiendo a aspectos discursivos, lingüísticos y de estilo, con precisión léxica, incluyendo la terminología específica correspondiente, y la corrección ortográfica y gramatical.	6.2. Utilizar conocimientos y estrategias variadas para enriquecer los textos, atendiendo a aspectos discursivos, lingüísticos y de estilo, con precisión léxica, incluyendo la terminología específica correspondiente, y la corrección ortográfica y gramatical.
6.3. Planificar, textualizar, revisar y editar de manera recursiva durante el proceso de escritura, utilizando estrategias y recursos de consulta.	6.3. Planificar, textualizar, revisar y editar, de manera recursiva y autorregulada, durante el proceso de escritura, utilizando estrategias variadas y recursos de consulta.

5.7 CE7. Competencia en interacción oral, escrita i multimodal

1º BACH.	2º BACH.
7.1. Interactuar oralmente, de manera fluida y mediante varios soportes, en contextos del ámbito personal, social, profesional y académico, usando, con corrección, un lenguaje rico, no discriminatorio y respetuoso.	7.1. Interactuar oralmente, de manera fluida y mediante varios soportes, en contextos del ámbito personal, social, profesional, académico y de los medios de comunicación, usando, con corrección y creatividad, un lenguaje rico, no discriminatorio y respetuoso.
7.2. Implicarse activamente con actitud dialogante y de escucha activa, con un discurso bien fundamentado.	7.2. Implicarse activa y reflexivamente, con actitud dialogante y de escucha activa, con un discurso bien fundamentado.
7.3. Interactuar mediante textos escritos y multimodales de contextos del ámbito personal, social, profesional y académico, haciéndolo con coherencia, cohesión, adecuación y corrección.	7.3. Interactuar mediante textos escritos y multimodales de contextos más complejos del ámbito personal, social, profesional y académico, haciéndolo con coherencia, cohesión, adecuación y corrección.
7.4. Demostrar empatía y respeto por las necesidades, ideas y motivaciones de otros interlocutores, añadiendo argumentaciones con capacidad crítica.	7.4. Demostrar empatía y respeto por las necesidades, ideas y motivaciones de otros interlocutores, añadiendo



	argumentaciones con capacidad crítica y creativa.
--	---

5.8 CE8. Competencia en mediación oral, escrita i multimodal

1º BACH.	2º BACH.
8.1. Mediar en situaciones cotidianas del ámbito personal, social, profesional y académico comprendiendo los diferentes puntos de vista, resumiendo la información esencial, y sugiriendo posibles vías de actuación para resolver la situación.	8.1. Mediar en situaciones cotidianas del ámbito personal, social, profesional, académico y de los medios de comunicación, resumiendo la información esencial, comprendiendo y argumentando los diferentes puntos de vista y proponiendo vías de actuación para resolver la situación.
8.2. Interpretar, parafrasear, resumir o traducir textos, conceptos y situaciones no complejas, combinando el repertorio lingüístico propio (L2-L2, L2-L1, L1-L2), con iniciativa y creatividad.	8.2. Interpretar, parafrasear, resumir o traducir textos, conceptos y situaciones complejas, combinando el repertorio lingüístico propio (L2-L2, L2-L1, L1-L2) y adecuándose a los registros de la lengua, con iniciativa y creatividad.
8.3. Transmitir oralmente la idea, los puntos principales de situaciones comunicativas sencillas relativas a temas de interés general, personal o de actualidad, con estructura clara y en una variedad estándar.	8.3. Transmitir oralmente la idea, los puntos principales y otros datos relevantes de situaciones comunicativas relativas a temas de interés general, personal o de actualidad con estructura clara y en una variedad estándar.
8.4. Transmitir por escrito la idea, los puntos principales de situaciones comunicativas sencillas relativas a temas de interés general, personal o de actualidad con estructura clara y en una variedad estándar.	8.4. Transmitir por escrito la idea, los puntos principales y otros datos relevantes de situaciones comunicativas relativas a temas de interés general, personal o de actualidad , con estructura clara y en una variedad estándar.
8.5. Seleccionar y utilizar estrategias de simplificación, adaptación y reformulación de la lengua con el fin de que faciliten la comprensión, expresión oral y escrita de situaciones comunicativas en las diferentes lenguas (L2-L2, L2-L1 Y L1-L2), haciéndolo con recursos y apoyos analógicos y/o digitales.	8.5. Seleccionar y utilizar estrategias de simplificación, adaptación y reformulación de la lengua con la finalidad de que faciliten la comprensión, expresión oral y escrita de situaciones comunicativas en las diferentes lenguas (L2-L2, L2-L1 Y L1-L2), haciéndolo con adecuación a la intención, al contexto y a las diferentes tipologías textuales, y con recursos y soportes analógicos y/o digitales.

5.9 CE9 Competencia de gestión de la información

1º BACH.	2º BACH.
9.1. Localizar, seleccionar, interpretar y contrastar críticamente información procedente de diferentes fuentes evaluando la fiabilidad y detectando la intención comunicativa y los posibles sesgos mediáticos o informacionales.	9.1. Localizar, seleccionar, interpretar y contrastar críticamente información progresivamente compleja procedente de diferentes fuentes evaluando su fiabilidad y detectando la intención comunicativa y los posibles sesgos mediáticos o informacionales.
9.2. Reelaborar de manera pertinente, creativa y ética, la información previamente localizada en diferentes fuentes, seleccionada, interpretada y contrastada; conectarla con experiencias y conocimientos previos; y organizarla con adecuación, coherencia y cohesión.	9.2. Reelaborar de manera pertinente, creativa y ética, la información progresivamente compleja previamente localizada en diferentes fuentes, seleccionada, interpretada y contrastada; conectarla con experiencias y conocimientos previos; organizarla con adecuación, coherencia y cohesión.
9.3. Comunicar la información previamente localizada, seleccionada, interpretada, contrastada y reelaborada, de manera argumentada, ética y creativa, usando diferentes códigos y adaptando el canal (oral, escrito o multimodal) al contexto.	9.3. Comunicar la información progresivamente compleja previamente localizada, seleccionada, interpretada, contrastada y reelaborada, de manera argumentada, ética y creativa, usando diferentes códigos y adaptando el canal (oral, escrito o multimodal) al contexto.

5.10 CE10. Lectura autónoma

1º BACH.	2º BACH.
10.1. Leer obras y textos de temáticas, géneros y funciones diferentes y en formatos multimodales, analógicos y digitales seleccionando con autonomía y criterios propios aquellos que mejor se ajusten en cada momento vital a sus gustos, intereses y necesidades personales.	10.1. Leer obras y textos de temáticas, géneros y funciones diferentes y en formatos multimodales, analógicos y digitales seleccionando con autonomía y criterios propios coherentes aquellos que mejor se ajusten en cada momento vital a sus gustos, intereses y necesidades personales.
10.2. Dejar constancia del propio itinerario lector y cultural con justificación de los criterios de selección de las lecturas, las formas de acceso y la interpretación de los contextos socioculturales literarios y las experiencias lectoras particulares acumuladas	10.2. Dejar constancia del propio itinerario lector y cultural con justificación argumentada de los criterios de selección de las lecturas, las formas de acceso y la interpretación de los contextos socioculturales literarios y las experiencias lectoras particulares acumuladas.
10.3. Compartir, con acompañamiento docente, las experiencias de lectura en	10.3. Compartir, de manera autónoma, las experiencias de lectura en

soportes diversos y utilizando el metalenguaje literario adecuado, relacionando las obras leídas con la propia experiencia biográfica, lectora y cultural, y con otros tipos de experiencias artísticas y culturales.	soportes diversos y utilizando el metalenguaje literario adecuado, relacionando las obras leídas con la propia experiencia biográfica, lectora y cultural, y con otros tipos de experiencias artísticas y culturales.
---	---

5.11 CE11. Competencia literaria

1º BACH.	2º BACH.
11.1. Leer, analizar e interpretar obras literarias, a través del análisis de los elementos internos y externos, de su relación con la significación y el contexto sociohistórico, haciendo uso de un metalenguaje apropiado.	11.1. Leer, analizar e interpretar obras literarias, a través del análisis de los elementos internos y externos, de su relación con la significación y el contexto sociohistórico, haciendo uso de un metalenguaje apropiado.
11.2. Expresar conclusiones y valoraciones críticas sobre las obras desde la Edad Media hasta el siglo XIX, sus componentes literarios, las características estilísticas y la relación contextual con periodos estéticos, a través de la búsqueda de información en fuentes documentales fiables y diversas.	11.2. Elaborar un discurso crítico, estructurado y académico, desde el análisis de los componentes literarios y las características de estilo, estableciendo relaciones entre etapas literarias, y entre disciplinas artísticas desde el siglo XIX hasta la actualidad, a través del trabajo de investigación y de fuentes documentales fiables y diversas.
11.3. Producir textos con intención literaria, en soportes orales, escritos, multimodales, individual y colectivamente partiendo de la identificación de los géneros y de los tópicos literarios, y tomando modelos de autores y de autoras relevantes.	11.3. Producir textos con intención literaria, en los diversos géneros, en soportes orales, escritos, multimodales, individual y colectivamente, partiendo de la identificación de los géneros y de los tópicos literarios, y tomando modelos de autores y de autoras relevantes y aportando un estilo y punto de vista personales.
11.4. Crear, recrear y participar activamente en actuaciones de intención o contenido literario (recitales poéticos, representaciones teatrales, interpretación de textos musicados, exposiciones artísticas, <i>performances</i> ), partiendo de modelos que relacionen otras artes y pongan en valor el conocimiento literario y el placer cultural.	11.4. Crear, recrear y participar activamente en actuaciones de intención o contenido literario (recitales poéticos, representaciones teatrales, interpretación de textos musicados, exposiciones artísticas, <i>performances</i> ), partiendo de modelos que relacionen otras artes y pongan en valor el conocimiento literario y el placer cultural, con responsabilidad e implicación personal.

5.12 CE12. Reflexión y conciencia lingüísticas

1º BACH.	2º BACH.
<p>CA12.1 Reflexionar de manera guiada, y utilizando el metalenguaje adecuado, sobre las formas lingüísticas presentes en discursos orales, escritos y multimodales en contextos personales, sociales, académicos y profesionales, para comprenderlos y para producirlos.</p>	<p>CA12.1 Reflexionar de manera progresivamente autónoma, y utilizando con precisión el metalenguaje adecuado, sobre las formas lingüísticas presentes en discursos orales, escritos y multimodales en contextos personales, sociales, académicos y profesionales, para comprenderlos y para producirlos.</p>
<p>CA12.2 Reflexionar de manera guiada, y utilizando el metalenguaje adecuado, sobre los usos discursivos presentes en discursos orales, escritos y multimodales en contextos personales, sociales, académicos y profesionales, para comprenderlos y para producirlos.</p>	<p>CA12.2 Reflexionar de manera progresivamente autónoma, y utilizando con precisión el metalenguaje adecuado, sobre los usos discursivos presentes en discursos orales, escritos y multimodales en contextos personales, sociales, académicos y profesionales, para comprenderlos y para producirlos.</p>
<p>CA12.3 Formular generalizaciones e hipótesis, de manera guiada, sobre aspectos del funcionamiento integrado de varias lenguas, para el control de la competencia plurilingüe, a partir de la manipulación, la comparación y la transformación de enunciados utilizando diversos recursos de apoyo.</p>	<p>CA12.3 Formular generalizaciones e hipótesis, de manera progresivamente autónoma, sobre aspectos básicos del funcionamiento integrado de varias lenguas, para el control de la competencia plurilingüe, a partir de la manipulación, la comparación y la transformación de enunciados utilizando diversos recursos de apoyo.</p>