

## **VALENCIANO: LENGUA Y LITERATURA**

### **LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA**

#### 1. Presentación.

Las áreas de Valenciano: Lengua y Literatura y de Lengua Castellana y Literatura tienen un papel fundamental en la consecución de las finalidades de la etapa de educación primaria. Entre los objetivos finales de la etapa se encuentra la capacidad de conocer y utilizar de manera adecuada el valenciano y el castellano.

Por otro lado, los principios pedagógicos del perfil de salida de esta etapa también involucran directamente esta área en cuanto a las correctas expresiones, oral y escrita, la comprensión lectora, el hábito lector, la comunicación audiovisual y la creatividad. Además, al final de esta etapa, todo el alumnado debe haber aprendido a expresarse oralmente y por escrito tanto en valenciano como en castellano; también debe haber adquirido un nivel de comprensión lectora adecuado en las dos lenguas oficiales, haber desarrollado el gusto por la lectura, el sentido artístico y la creatividad.

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

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

El enfoque plurilingüe del currículo debe ayudar a integrar de manera creativa y eficaz los procesos de aprendizaje de las diferentes lenguas curriculares. En lo que a la educación primaria se refiere, el valenciano, el castellano y la lengua extranjera.

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

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 áreas de Valenciano: Lengua y Literatura y de Lengua Castellana y Literatura deben promover también en esta etapa la reflexión lingüística y el análisis contrastivo en un nivel básico y preferentemente asociados a los usos discursivos. La reflexión se debe extender también a la diversidad lingüística y cultural presente en la propia aula, en la escuela, en el entorno familiar y social próximo, en la Comunitat Valenciana, en España, en Europa y en el mundo, en una progresión que haga ampliar la mirada del alumnado y le prepare para vivir y convivir en sociedades diversas. El trabajo en la escuela de la diversidad lingüística debe ir acompañado de una visión de esa 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 los procesos de minorización y de sustitución lingüísticas. La reflexión debe estar acompañada de un trabajo sobre las actitudes y los

estereotipos lingüísticos que favorezca la superación de estas situaciones de desigualdad lingüística.

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

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

Por otro lado, el trabajo con los textos literarios, tanto orales como escritos, debe contribuir tanto a la adquisición del código escrito como a la iniciación en la lectura y al desarrollo del hábito lector. El papel de las bibliotecas de aula y de centro y el trabajo coordinado con las bibliotecas municipales, así como el trabajo con las familias, resultan fundamentales para lograr este objetivo. El plan de fomento de la lectura y el proyecto educativo de centro deberán servir de base para planificar las acciones pedagógicas necesarias para lograr estos objetivos de una manera coordinada entre todas las áreas, especialmente el tiempo diario que se dedicará a la lectura en cada centro.

La literatura, en esta etapa, conecta con la cultura popular y permite integrar en el aula también las culturas populares del alumnado recién llegado. Por otro lado, el trabajo de los textos literarios al final de la etapa debe preparar para una profundización posterior en la lectura interpretativa de los textos literarios, para el estudio de los contextos de creación de los textos y para la lectura de obras del canon del patrimonio literario.

El uso de las TIC aplicadas al aprendizaje de las lenguas resulta fundamental, y debe empezar en esta etapa y de manera progresiva: consultas en Internet, uso de procesadores de textos, correctores y traductores, herramientas de grabación y montaje audiovisual, diccionarios electrónicos o consulta de ficheros bibliográficos.

Por otro lado, desde las áreas de Valenciano: Lengua y Literatura y de Lengua Castellana y Literatura se debe contribuir también a la enseñanza de un uso ético y no discriminatorio del lenguaje en el ámbito de la comunicación digital, así como ayudar a la construcción de una conciencia crítica de los mensajes a través del trabajo de la lectura crítica, el debate y la creatividad.

Por otro lado, en las áreas lingüísticas se debe velar también por la enseñanza inclusiva de todo el alumnado, con una atención especial hacia las dificultades de aprendizaje de lenguas y el respeto de los diferentes ritmos de adquisición del código, especialmente en el primer ciclo de la etapa. 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 hechos clave para lograr este objetivo.

Por último, 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 respeto a la diversidad afectiva y sexual y la igualdad de género.

El currículo de las áreas de Valenciano: Lengua y Literatura y de Lengua Castellana y Literatura se fundamenta en el trabajo de nueve competencias específicas. Estas competencias conectan con el perfil de salida del alumnado al final de la etapa de enseñanza básica (que está determinado, a su vez, por los retos del siglo XXI y por las competencias clave), y se conectan entre estas y con los saberes y los criterios de

evaluación, de una forma dinámica, a través de la actuación del alumno en diferentes contextos de la realidad.

Las competencias específicas del área son: multilingüismo e interculturalidad; comprensión oral y multimodal; comprensión escrita y multimodal; expresión oral; expresión escrita y multimodal; interacción oral, escrita y multimodal; mediación oral, escrita y multimodal; lectura autónoma, y competencia literaria. Cada una de estas competencias específicas se describe indicando las características de las actuaciones y de las situaciones en que se despliega, y apuntando algunos de los saberes que tiene asociados. Además, en la descripción se indican de manera sintética los principales hitos en el proceso de adquisición de la competencia a lo largo de la etapa: final de segundo y sexto curso de primaria.

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

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

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 deben 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 cuarto y sexto curso de primaria.

## 2. Competencias específicas

### 2.1. Competencia específica 1. Multilingüismo e interculturalidad.

Reconocer la diversidad lingüística y cultural de la Comunitat Valenciana, de España y del mundo, a través del contacto con las lenguas del alumnado y del entorno; evitar prejuicios lingüísticos, y valorar esta diversidad como una riqueza cultural.

#### 2.1.1. Descripción de la competencia.

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

La diversidad lingüística constituye también una característica fundamental del Estado español, donde se hablan diferentes lenguas con sus respectivas variedades lingüísticas. En este sentido, el desarrollo de esta competencia debe hacer posible que el alumnado demuestre interés y respeto por las lenguas oficiales del Estado, con una atención especial al valenciano y a su proceso de normalización

lingüística. El conocimiento y la estima por la lengua propia de un territorio deben ser vistos como uno de los cimientos para el desarrollo de una buena competencia multilingüe e intercultural.

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

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

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

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

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

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

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

Finalmente, el desarrollo de esta competencia debe iniciarse en edades tempranas para fomentar el sentimiento de pertenencia a la comunidad lingüística y cultural valenciana y despertar el interés y el respeto del alumnado por las lenguas y las variedades dialectales de su entorno más próximo. Estas aproximaciones deben partir de las lenguas primeras presentes en el aula, en el centro o en el contexto del alumnado. A lo largo del primer ciclo de la etapa, la motivación para aprender idiomas será fundamental. El trabajo del código oral tendrá un papel destacado, así como la aceptación de la existencia de sonidos diferentes de la lengua propia.

A partir del segundo ciclo, los aprendices deberían adoptar un papel más activo en el aprendizaje de lenguas para identificar prejuicios y estereotipos lingüísticos frecuentes y reconocer la diversidad cultural y lingüística como una oportunidad compartida para el conjunto de la ciudadanía.

En el tercer ciclo de primaria, el alumnado debería adquirir un grado más alto de conocimiento de la variedad lingüística, para ampliar su perfil lingüístico. La reflexión sobre las lenguas como un elemento constitutivo de su identidad resultará de mucha importancia. A partir de la reflexión lingüística, el alumnado debería empezar a ser consciente de los efectos del contacto entre lenguas con diferentes estatus sociales; también debería empezar a contrastar estructuras lingüísticas de diferentes lenguas e iniciarse en la conciencia interlingüística. A lo largo de este ciclo deberían avanzar en la detección de prejuicios y estereotipos lingüísticos para valorar de manera positiva las oportunidades personales y sociales que nos aporta la pluralidad lingüística. El factor emocional tiene un peso destacado en el desarrollo de esta competencia a lo largo de la etapa.

## 2.2. Competencia específica 2. Comprensión oral y multimodal.

Comprender, interpretar y valorar, de manera guiada, textos orales y multimodales propios de los ámbitos personal, social y educativo, a través de la escucha activa, la aplicación de estrategias de comprensión oral y la reflexión sobre el contenido y la forma.

### 2.2.1. Descripción de la competencia

Esta competencia específica engloba los procesos de comprensión oral que contribuyen al desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado con el objetivo de aportarle conocimientos y estrategias para enfrentarse satisfactoriamente a cualquier situación comunicativa de la vida personal, social y académica propia de su edad. Es decir, la comprensión oral supone ser capaz de escuchar y comprender informaciones orales en situaciones comunicativas de diferentes ámbitos y con registros de formalidad diversa, así como ser capaz de utilizar estrategias de comprensión oral para obtener e integrar la información y valorarla, y también para responder a necesidades comunicativas significativas.

En síntesis, la comprensión oral implica el conocimiento del léxico y de una serie de estructuras lingüísticas. Ahora bien, en el desarrollo de esta competencia específica se pueden distinguir tres tipos de comprensión: la literal, la inferencial y la crítica. Estos niveles de comprensión se corresponden con diferentes actuaciones por parte del individuo. En la comprensión literal se puede extraer la información directamente del texto, en la inferencial se puede deducir, y en la crítica se debe tomar un punto de vista más personal y crítico.

Por otro lado, el alumnado debe ser capaz de comprender diferentes tipos de discursos: el discurso producido por una sola persona (monólogo) y el discurso en el que participan dos o más interlocutores (diálogo o conversación).

La comprensión de un texto oral requiere un grado de atención y de concentración elevado por parte del oyente. Por lo tanto, hay que desarrollar estrategias de selección y de retención en relación con el objetivo de la escucha. De este modo, a medida que el alumnado desarrolla las estrategias de comprensión oral a diferentes niveles, será capaz de identificar el sentido general y la información más relevante y de diferenciar diferentes tipologías textuales, registros y contextos.

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

Hay que tener en cuenta que, para desarrollar esta competencia, el alumnado, al finalizar el primer ciclo de primaria, debería ser capaz de identificar el tema y las ideas principales de discursos orales de situaciones comunicativas conocidas y del ámbito escolar, en diferentes registros (coloquial y formal) y

teniendo en cuenta los elementos no verbales. Al final del segundo ciclo de primaria, el alumnado también debería relacionar las ideas principales y las secundarias en diferentes textos con y sin apoyos visuales. Y al final del tercer ciclo de primaria, el alumnado debería comprender y valorar diferentes textos de situaciones comunicativas conocidas y específicas de interés personal, con diferentes tipos de registros.

### 2.3. Competencia específica 3. Comprensión escrita y multimodal.

Comprender, interpretar y valorar, de manera guiada, textos escritos y multimodales propios de los ámbitos personal, social y educativo, a través de la lectura de textos, la aplicación de estrategias de comprensión lectora y la reflexión sobre el contenido y la forma.

#### 2.3.1. Descripción de la competencia 3

Esta competencia específica engloba los procesos de comprensión escrita para desarrollar la competencia comunicativa del alumnado con el objetivo de aportarle conocimientos y estrategias para enfrentarse satisfactoriamente a cualquier situación comunicativa de la vida personal, social y académica propia de su edad. Es decir, la comprensión supone recibir y procesar la información expresada a través de textos escritos y multimodales en situaciones comunicativas de diferentes ámbitos y con registros de formalidad diversa, así como ser capaz de utilizar estrategias de comprensión escrita para obtener e integrar la información y valorarla, y para responder a necesidades comunicativas significativas.

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

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

Para conseguir que los alumnos y las alumnas se conviertan en lectores y lectoras competentes y sean capaces de adecuar la forma de leer utilizando estrategias lectoras en función del tipo de texto, de los diferentes formatos y soportes, y del propósito de la lectura, sería necesario que el alumnado lleve a cabo los procesos que intervienen en las actividades de lectura: localizar y obtener información del texto, saber integrarla e interpretarla, reflexionar y valorar. De este modo, a medida que el alumnado desarrolla las estrategias de comprensión escrita a diferentes niveles, es capaz de reconocer el sentido global, las ideas principales y la información explícita, y realizar, con ayuda, reflexiones elementales sobre aspectos formales y de contenido. Además, los alumnos y las alumnas adquieren y construyen el conocimiento y dan respuesta a necesidades e intereses comunicativos diversos.

En el desarrollo de esta competencia de comprensión escrita, el alumnado aplica también las estrategias relacionadas con la alfabetización informacional. Es decir, buscar, seleccionar y contrastar información procedente de dos o más fuentes, de forma planificada y de forma guiada. De este modo, se avanza en la evaluación de la fiabilidad de las informaciones, y también en el reconocimiento de los riesgos de manipulación y de desinformación.

Las primeras reflexiones sobre el lenguaje parten del conocimiento intuitivo que el alumnado tiene como usuario de una lengua y se producen siempre de manera significativa, en contextos de producción y comprensión de textos. Por lo tanto, a través de las tareas que promueven la mejora de la comprensión escrita se pueden proponer actividades de reflexión en las que el alumnado se inicia en el uso de la

terminología metalingüística básica y desarrolla de manera progresiva la conciencia lingüística, a la vez que perfecciona las destrezas de producción y de comprensión.

El aprendizaje de la lectura y de la escritura se sistematiza en el primer ciclo, aprovechando todo lo que se ha trabajado en la etapa de infantil: la preparación del alumnado para el proceso de cifrar y descifrar el código escrito, es decir, transformar las grafías en sonidos y los sonidos en grafías. Este proceso se realiza en una lengua para transferirlo después a las otras. Por lo tanto, durante el primer ciclo, las situaciones de aprendizaje se planifican para que el alumnado aprenda a leer (descifrar el código) y a comprender los textos (construir el significado del texto en contextos de lectura significativos). Para desarrollar esta competencia, el alumnado debería ser capaz, al finalizar el primer ciclo de primaria, de leer con una buena fluidez y de empezar a aplicar estrategias para comprender, con ayuda, el sentido global y la información específica de un texto, y de realizar inferencias durante la lectura.

Finalmente, habría que tener en cuenta también que, para poder llegar a comprender un texto, es necesario que el alumnado domine la mecánica lectora, para poder centrar la atención en las habilidades de comprensión del texto y no tanto en las de descodificación. Por eso, paralelamente a la lectura mecánica, el alumnado siempre debe efectuar la lectura comprensiva, que será más autónoma en el segundo y el tercer ciclo. En cualquier momento se pueden aprovechar recursos como la lectura fácil para tener en cuenta la inclusión y los principios del diseño universal de aprendizaje. Al final del segundo ciclo de primaria, el alumnado también debería distinguir las ideas principales de las secundarias y hacer valoraciones personales. Y al final del tercer ciclo de primaria debería aplicar estrategias para comprender el sentido global (de forma autónoma), hacer valoraciones personales argumentadas e identificar el tipo de texto y sus características.

#### 2.4. Competencia específica 4. Expresión oral.

Producir, de manera guiada, mensajes orales sencillos con coherencia, cohesión y adecuación a través de situaciones de comunicación de los ámbitos familiar, social y educativo.

##### 2.4.1. Descripción de la competencia 4

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

El aprendizaje de esta competencia se centra tanto en la construcción del discurso como en su expresión y el control de la norma, al mismo tiempo que requiere un conjunto de estrategias que aumenten gradualmente la corrección léxica y gramatical y que favorezcan la comprensión del mensaje. Dado que la lengua oral se caracteriza por su carácter inmediato y efímero, aspectos como la pronunciación, el ritmo, la entonación y los recursos no verbales básicos resultan indispensables para reforzar la intención comunicativa.

La adquisición correcta de la expresión oral, además de tener en cuenta aspectos léxicos, semánticos, fonológicos, morfosintácticos y no verbales, debe favorecer un uso del lenguaje ético y no discriminatorio, para fomentar así la construcción de una sociedad más equitativa, democrática y responsable. Además, su desarrollo exige unos conocimientos pragmáticos y socioculturales que solo pueden aprenderse en situaciones reales de diferentes ámbitos, que aumentarán el grado de complejidad a través de estrategias básicas de planificación, para incrementar el repertorio comunicativo del aprendiz. Se trata de que el alumnado pase de formas espontáneas de producción oral a formas más controladas y formales.

Por eso es imprescindible que el alumnado se inicie en la adquisición de habilidades que les permitan buscar y contrastar información para comunicarla, adoptando un punto de vista crítico y personal, así como una actitud ética con la propiedad intelectual.

Los diferentes tipos de textos (narrativos, descriptivos, argumentativos, expositivos, instructivos) constituyen el marco perfecto para trabajar la expresión oral. El texto es la unidad básica de trabajo en el aula, por lo que las producciones orales no pueden desligarse de los géneros textuales (cuento, fábula, noticia), que corresponden a las situaciones concretas de comunicación. Dotados de una estructura y unos contenidos lingüísticos, ofrecen un aprendizaje más significativo y contribuyen al hecho de que el alumnado se inicie, de forma guiada, en la reflexión sobre el lenguaje, para favorecer, así, el desarrollo de la conciencia lingüística.

El desarrollo de esta competencia se inicia en edades muy tempranas de manera espontánea, pero la adquisición correcta es larga y compleja, por lo que requiere un trabajo sistemático y continuado. De este modo, la guía del profesorado y la evaluación a corto y largo plazo constituyen un elemento de primer orden para conseguir que el alumnado adquiera de manera eficaz el objetivo propuesto. A lo largo de la etapa, la gestión de las emociones será fundamental para consolidar su aprendizaje. La guía del profesorado y la evaluación a corto y largo plazo constituyen un elemento de primer orden para conseguir que el alumnado adquiera de manera eficaz el objetivo propuesto.

Durante los primeros cursos de escolarización, el trabajo de la conciencia fonológica y la adquisición de vocabulario tendrán un peso destacado, puesto que constituyen la base para articular correctamente el discurso oral. Al concluir el primer ciclo de primaria, el alumnado debería ser capaz de realizar producciones orales sencillas de manera guiada, adaptadas a diferentes situaciones de comunicación próximas a él.

En el segundo ciclo de primaria, las producciones orales aumentarán en extensión, planificación y grado de formalidad. El alumnado, con la ayuda del docente, debería saber expresar, describir y argumentar ideas, sentimientos, emociones, hechos, opiniones y conceptos, teniendo en cuenta tanto los aspectos verbales como los no verbales. En este ciclo se iniciará en el análisis de las producciones propias mediante la autoevaluación.

Al final de la etapa, el alumnado debería ser capaz de construir un discurso adecuado y coherente, que incorpore elementos básicos de cohesión, utilizando estrategias para integrar la información y con un propósito comunicativo.

## 2.5. Competencia específica 5. Expresión escrita y multimodal.

Producir, de manera guiada, textos escritos y multimodales adecuados y coherentes con un vocabulario apropiado, utilizando estrategias básicas de planificación, textualización, revisión y edición.

### 2.5.1. Descripción de la competencia 5

Adquirir esta competencia específica conlleva considerar la escritura como un proceso recursivo (individual o colaborativo) en el que se emplean estrategias básicas de planificación, textualización, revisión y edición que requieren una práctica explícita y progresiva en el aula y con el apoyo docente.

De manera paralela, para ser competente en expresión escrita, también es necesario utilizar el registro pertinente (adecuación), organizar las ideas con claridad (coherencia) y emplear el vocabulario correctamente. Todo eso mientras se incrementa de forma gradual, reflexiva y guiada tanto la destreza de utilizar las palabras y estructuras precisas en los textos escritos como la conciencia sobre la calidad, la ética y la creatividad de la expresión propia. En este punto cobra una relevancia especial la utilización constante de un lenguaje no discriminatorio, orientando al alumnado para que detecte y rechace cualquier abuso de poder a través de la palabra.

Nos encontramos, pues, ante un uso intencional de la lengua que es, al mismo tiempo, instrumento y objeto de aprendizaje. En este contexto de producción de textos, el alumnado se acercará gradualmente, y de una forma activa y reflexiva, a los numerosos conocimientos lingüísticos, discursivos y textuales implicados en el proceso de escritura. Este será el marco óptimo para iniciarse en la reflexión metalingüística y en la terminología básica sobre la lengua, vinculando, desde la base, su uso real y el conocimiento



lingüístico; para hacerlo se promoverá la manipulación de palabras, enunciados o textos para que el alumnado aprecie los cambios. A través de una variedad de situaciones de escritura, los y las estudiantes se familiarizarán con un abanico de géneros discursivos, construyendo una competencia que les permita producir textos escritos de acuerdo con las convenciones socioculturales, estructurales y lingüísticas. De este modo, nuestro alumnado podrá desenvolverse progresivamente en cualquier situación comunicativa de la vida personal, social y académica.

En este sentido, actualmente, la manera de comunicarnos se ha transformado, o se ha desdibujado la separación entre los diferentes medios. Ahora contamos con muchos y diferentes recursos para construir significados que van más allá del verbal; por eso, esta competencia específica incluye la creación, con la ayuda del docente, de textos multimodales.

Dada la complejidad cognitiva de la actividad escritora, en la que se ponen en juego multitud de conocimientos, el acompañamiento y el seguimiento continuo del docente serán imprescindibles, así como la oportuna retroalimentación y la utilización de herramientas de apoyo (organizadores, rutinas de pensamiento, plantillas), modelos y ejemplos de complejidad escalonada. Este acompañamiento del docente será decisivo también cuando el alumnado requiera estrategias de busca, selección y contraste de fuentes. El objetivo último es que, progresivamente, después de evaluar y analizar la información, el alumnado sea capaz de integrarla de manera personal y creativa en su producción escrita, siendo siempre respetuoso con la propiedad intelectual.

Al finalizar el primer ciclo de primaria, siguiendo pautas accesibles y partiendo de ejemplos básicos, el alumnado debería ser capaz de escribir individualmente, en parejas o grupos, y de manera acompañada, un texto breve relacionado con el ámbito escolar con una estructura clara. Los alumnos y las alumnas, que empezarán a ser conscientes del proceso escritor, se iniciarán en la planificación, con la orientación permanente del profesorado.

Al acabar el segundo ciclo de primaria, el alumnado debería escribir (de manera individual o colaborativa), con la ayuda del profesorado y a partir de modelos, textos coherentes de géneros discursivos sencillos enmarcados en situaciones de aprendizaje. Además, los alumnos y las alumnas, con el apoyo del profesorado, deberían planificar y revisar sus textos mediante estrategias elementales. Así mismo, deberían cuidar tanto los aspectos formales como la corrección lingüística, ortográfica y gramatical correspondiente al nivel educativo.

Finalmente, al final de la etapa, el alumnado, de forma guiada, debería crear textos escritos y multimodales de géneros discursivos variados que respondan a la situación comunicativa planteada. También deberían producir textos coherentes y con un vocabulario apropiado, utilizando estrategias básicas de planificación, textualización, revisión y edición.

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

Interactuar de forma oral, escrita y multimodal, a través de textos sencillos de los ámbitos personal, social y educativo, utilizando un lenguaje respetuoso y estrategias básicas de comprensión, expresión y resolución dialogada de conflictos, de manera síncrona y asíncrona.

### 2.6.1. Descripción de la competencia 6

La interacción oral, escrita y multimodal comprende la descodificación, comprensión, interpretación y expresión a través de textos sencillos. Este proceso está asociado a la construcción de un discurso conjunto mediante el uso del repertorio plurilingüe y multicultural del alumnado. La interacción supera la suma de las competencias de comprensión y de expresión, puesto que incorpora también estrategias de colaboración, como por ejemplo respetar el turno de palabra, cooperar con el interlocutor o interlocutores y pedir aclaraciones. Todo eso para intercambiar información en situaciones comunicativas de los ámbitos personal, social y educativo.

Esta competencia implica y promueve el trabajo en grupo, la colaboración y la predisposición para comunicarse con otros, establecer vínculos personales y construir conocimiento, poniendo las prácticas comunicativas al servicio de la convivencia democrática. Este proceso supone también ser capaz de llevar a cabo negociaciones de forma argumentada, empática, asertiva, correcta en las formas y respetuosa hacia la diversidad, utilizando un lenguaje ético y no discriminatorio, para llegar a un entendimiento. En este sentido, el alumnado debe manejar situaciones comunicativas, tanto en soportes analógicos como digitales, utilizando la etiqueta digital y recursos comunicativos verbales y no verbales.

Paralelamente, para ser competente en interacción oral, escrita y multimodal, también es necesario utilizar el registro adecuado (adecuación), organizar las ideas con claridad (coherencia) y emplear el vocabulario de forma correcta. Todo eso mientras se incrementa de manera gradual, reflexiva y guiada la habilidad de emplear las estructuras necesarias en textos orales, escritos y multimodales.

En la interacción son esenciales estrategias como el uso de la repetición, el ritmo pausado y guiado, tomar y ceder la palabra, cooperar y pedir aclaraciones. Todo esto teniendo en cuenta, además, la situación comunicativa y las convenciones sociales. Junto con esto, la escucha activa es fundamental porque contribuye a la convivencia, la cooperación, la tolerancia y la comunicación eficaz.

En esta etapa, el alumnado debería ser capaz de intercambiar información sencilla sobre temas cotidianos y de interés personal, en textos escritos, orales y multimodales de los géneros dialogados más frecuentes. En este sentido, en cualquier ocasión, los alumnos y las alumnas deberían rechazar los usos lingüísticos discriminatorios y los abusos de poder a través de la palabra, teniendo en cuenta una perspectiva de género. Y, finalmente, deberían utilizar progresivamente estrategias para la gestión dialogada de conflictos.

Al acabar el primer ciclo, el alumnado debería ser capaz de interactuar en situaciones cotidianas sencillas utilizando estrategias básicas para la participación: pedir y cumplir el turno de palabra, así como saber escuchar.

Al final del segundo ciclo de primaria, el alumnado debería ser capaz de interactuar de manera oral en las situaciones comunicativas habituales utilizando estrategias que faciliten la participación, como por ejemplo saber escuchar y mantener el tema, aportar ideas y respetar las de los otros, así como las convenciones establecidas para la situación comunicativa. De forma escrita y multimodal, la interacción se dará en situaciones asíncronas y de forma guiada.

Al final de la etapa, el alumnado debería utilizar estrategias de escucha activa para evitar repetir ideas, e incluir en la intervención las opiniones de los interlocutores, cooperando con ellos. El alumnado debería utilizar, además, el registro adecuado para cada situación comunicativa. Finalmente, la interacción escrita y multimodal podrá incluir puntualmente interacciones síncronas, y se favorecerá la autonomía progresiva del alumnado.

## 2.7. Competencia 7. Mediación oral, escrita y multimodal.

Mediar entre interlocutores utilizando estrategias de adaptación y simplificación del lenguaje para procesar y transmitir información básica y sencilla en situaciones comunicativas predecibles de los ámbitos personal, social y educativo.

### 2.7.1. Descripción de la competencia 7

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

En la mediación, el alumno se reconoce como agente social encargado de crear puentes, ayuda a construir y trasvasar significados, facilita la comprensión y expresión de mensajes y transmite información sencilla de forma guiada, tanto en su propia lengua (mediación intralingüística) como entre otras lenguas (mediación interlingüística).

La mediación lingüística responde a desafíos como la resolución de conflictos de forma dialogada, el uso de repertorios lingüísticos personales procedentes de diferentes lenguas o la valoración de la diversidad lingüística y cultural de su entorno. En este sentido, la mediación lingüística implica usar estrategias y conocimientos dirigidos a superar barreras lingüísticas y culturales de forma cooperativa, negociar significados y lograr un entendimiento entre los interlocutores de manera empática y creativa.

En esta etapa, la mediación está orientada a comprender y transmitir información e ideas de textos orales, escritos y multimodales, breves y predecibles, sobre asuntos cotidianos y de relevancia personal, guiados y preparados anticipadamente. Se utilizan tanto medios analógicos como digitales, con apoyo visual, así como estrategias de simplificación, adaptación y transformación del lenguaje; o el uso de gestos, repeticiones o aclaraciones, todo esto de forma guiada.

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

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

Al final del segundo curso, la mediación entre lenguas se lleva a cabo de forma oral, es decir, el alumnado debería comprender un mensaje muy sencillo en la L2 (valenciano o castellano u otra) y transmitirlo a un tercero en su L1 (valenciano o castellano u otra lengua), ayudándose de estrategias elementales como por ejemplo el uso del lenguaje no verbal. En este primer ciclo, el alumnado se inicia en la mediación intralingüística explicando verbalmente en L1 (valenciano o castellano) imágenes, gráficos sencillos o textos muy breves. Tanto en el primer ciclo (1.º y 2.º) como en el segundo (3.º y 4.º), el alumnado puede recurrir a la ayuda de otros participantes o de recursos de apoyo. Al final del 4.º curso, el alumnado puede realizar mediación entre lenguas y dentro de una misma lengua de manera oral y escrita (en este caso, produciendo textos sencillos).

Al final del tercer ciclo (5.º y 6.º), la mediación entre lenguas se produce con más autonomía, a pesar de que todavía pueda requerirse la ayuda del docente. En el caso de la mediación dentro de la misma lengua se podrían incluir gráficos, fórmulas, imágenes y también adaptación del discurso (cambio de registro o busca de sinónimos, por ejemplo). Al final de este ciclo (4.º curso), la mediación entre lenguas podría incluir la traducción y la interpretación inversa desde una L1 (valenciano o castellano u otra) hacia una L2 (valenciano o castellano), utilizando diferentes lenguas de su repertorio. En este caso se trataría de discursos de poca complejidad discursiva.

## 2.8. Competencia 8. Lectura autónoma.

Leer de manera autónoma obras y textos de carácter diverso, seleccionados atendiendo sus gustos e intereses, y compartir las experiencias de lectura.

### 2.8.1. Descripción de la competencia 8

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

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

Los procesos de lectura ayudan a organizar las ideas y a distinguir los contenidos relevantes. Permiten también conocer y aplicar tipologías textuales y de géneros discursivos a la práctica oral y escrita. El éxito en la competencia lectora es clave para controlar el acceso a la información, en los procesos de comprensión, reflexión, interpretación y para mejorar la capacidad crítica. El aprendiz lee, reflexiona e interpreta a partir de las obras y, además, comparte y socializa sus experiencias lectoras.

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

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

El aprendizaje de la lectura y de la escritura se sistematiza en el primer ciclo. Por lo tanto, durante los dos primeros cursos, hay que planificar las situaciones de aprendizaje para que el alumnado aprenda a leer y, al mismo tiempo, se consolide la lectura autónoma. Como base para el desarrollo de esta competencia, el alumnado, al finalizar el primer ciclo de primaria, debería ser capaz de leer con una buena fluidez obras adecuadas a su edad. También debería empezar a ser capaz de aplicar estrategias de comprensión lectora.

Al final del segundo ciclo de primaria, el alumnado debería leer de forma autónoma o guiada obras y textos diversos, y seleccionar con una autonomía creciente los que se ajusten a sus gustos e intereses. De este modo, el alumnado se inicia en la construcción de su identidad lectora. También debería compartir sus experiencias de lectura participando en comunidades lectoras.

Al final del tercer ciclo de primaria, el alumnado debería leer y seleccionar, de forma autónoma y con criterio propio, obras y textos que se ajusten a sus gustos e intereses, y progresar en la construcción de su identidad lectora. Del mismo modo, debería seguir compartiendo sus experiencias de lectura a través de la participación en comunidades lectoras en los ámbitos educativo y social.

## 2.9. Competencia 9. Competencia literaria.

Leer y producir textos con intención literaria, sencillos, con lenguaje cercano al alumno, contextualizados en la cultura y la tradición, como fuente de placer y de conocimiento.

### 2.9.1. Descripción de la competencia 9

La competencia literaria pretende que la lectura y la producción de textos con intención literaria, adecuados al nivel de edad, contribuya al hábito lector a lo largo de la vida.

Adquirir esta competencia requiere la recepción, comprensión e interpretación de obras del ámbito

literario del gusto personal del alumno y la de textos representativos de nuestra literatura y de la universal, de la tradición y la cultura cercanas. Aporta conocimiento sobre la tradición literaria y la oralidad popular y permite explotar las capacidades retóricas del sistema lingüístico, a través de un lenguaje sencillo y adecuado.

La fusión de la literatura y de otras disciplinas artísticas debería ser una experiencia de aula y fuera del aula en la que entren en juego la música, el teatro, las artes plásticas y escénicas, donde el alumnado obtiene experiencias de descubrimiento y asume roles creativos. Una persona competente en este ámbito continuará a lo largo de la vida incorporando recursos lingüísticos y valorando críticamente la dimensión artística de las lecturas.

El alumno debería conocer modelos poéticos enmarcados en la tradición (la canción popular, las fábulas) y crear versiones sencillas sobre modelos, utilizando un lenguaje cercano, con andamios y guía docente. La ayuda de modelos y la guía del profesorado son necesarios en el proceso de dotar de autonomía progresiva al alumno para que se pueda formar una cultura literaria, en el contexto del mundo en el que vivimos, y para potenciar la capacidad crítica sobre las lecturas. Habría que considerar dos modalidades de lectura: la intensiva y la extensiva. La lectura intensiva focaliza más el detalle para obtener informaciones y, como consecuencia, es más pausada y analítica; la lectura extensiva sigue un ritmo más ágil, usa textos más extensos o completos, del interés del alumno, y tiene un carácter más lúdico.

Habría que conseguir que la lectura forme parte de los hábitos vitales del alumno. El alumnado debe leer, pero también debería ser capaz de crear textos literarios sencillos (cuentos, poemas, dramatizaciones), partiendo de modelos. Además, debería poder expresar una opinión crítica sobre las lecturas, haciendo uso de recursos retóricos básicos, con el apoyo del docente.

Al finalizar el primer ciclo de primaria, el alumno debería conocer representaciones poéticas y narrativas enmarcadas en la tradición (canción popular, fábulas y cuentos), y crear versiones sencillas y breves, utilizando su lenguaje próximo, sobre modelos y con la ayuda del docente.

Al finalizar el segundo ciclo de primaria, el alumno debería ser capaz de leer y de interpretar textos literarios sencillos propios de la tradición, de expresar opinión sobre los textos, crear versiones sencillas y breves con intención literaria, con palabras de su repertorio, partiendo de modelos y con ayuda del docente, y participar en recitaciones y dramatizaciones.

Al finalizar la etapa, el alumnado debería leer e interpretar obras literarias cercanas a sus intereses y expresar su opinión utilizando recursos retóricos básicos. Además, debería poder relacionar de forma muy elemental las obras literarias y sus autores con los contextos socioculturales de creación y de recepción. Finalmente, debería crear versiones literarias sencillas (textos narrativos, poéticos, teatrales) y participar en recitaciones y representaciones escénicas, partiendo de modelos, y de forma guiada.

3. Conexiones de las competencias específicas entre sí, con las competencias de otras áreas y con las competencias clave (para el conjunto de las competencias del área).

- 3.1. Relaciones o conexiones con las otras CE del área.

Las conocidas como destrezas lingüísticas básicas, es decir, expresión oral (CE 4), expresión escrita (CE 5), comprensión oral (CE 2) y comprensión escrita (CE 3), así como los complejos procesos bidireccionales que ocasionan interacción (CE 6) y mediación (CE 7), coinciden de manera natural en la comunicación. Si a esto unimos el indiscutible potencial epistémico que poseen, así como que la reflexión sobre la propia lengua subyace en toda el área, podemos decir que, a grandes rasgos, la mayoría de competencias específicas de valenciano y castellano: lengua y literatura están, de una forma o de otra, muy relacionadas entre sí.

En este sentido, conviene hacer hincapié en el hecho de que la expresión oral/escrita constituye la base para el desarrollo de las otras destrezas orales/escritas (interacción [CE 6], mediación [CE 7],

comprensión oral [CE 2] y/o escrita [CE 3]). Además de compartir canal y características, se complementan entre sí. No hay mediación o comprensión sin expresión. E igual sucede con la interacción, porque se activan de manera indisociable la expresión y la escucha/lectura. En dos canales diferentes se trabajan habilidades parecidas ligadas en la comprensión, la interpretación y la valoración de mensajes. En otras palabras, muchas de las competencias específicas del área se necesitan las unas a las otras para poder desarrollarse plenamente y comparten los saberes básicos necesarios para conseguirlo.

En cuanto al resto de competencias específicas del área, la competencia multilingüe e intercultural (CE 1) requiere la comprensión oral (CE 2) y la comprensión escrita (CE 3), puesto que comprender supone un primer paso para familiarizarse con la diversidad lingüística y cultural y evitar, así, los prejuicios lingüísticos. Pero, además, para valorar la diversidad lingüística y cultural como fuente de riqueza cultural, es necesario adoptar una actitud activa, por lo que guarda una relación estrecha con la expresión oral (CE 4) y escrita (CE 5) y la interacción (CE 6), ya que estos usos de la lengua favorecen la reflexión interlingüística y el uso de la función metalingüística del lenguaje. El desarrollo de esta competencia encuentra en la lectura autónoma (CE 8) y en la literatura (CE 9) unas poderosas aliadas para acercar al aprendiz a una lengua, a una cultura, a un contexto y a unas tradiciones de manera lúdica, y valorar, así, la diversidad lingüística y cultural existente.

Así mismo, la lectura autónoma (CE 8) y la competencia literaria (CE 9) empiezan a desarrollarse a través de la lectura (CE 2), la comprensión de textos literarios (CE 3) y la expresión oral (CE 4). En las actividades de fomento lector se suelen hacer comentarios orales sobre las lecturas, con lo que se trabajan también a partir de la lectura: la expresión oral (CE 4), la interacción oral (CE 6) y la mediación oral (CE 7).

Finalmente, la competencia literaria (CE 9) se asocia con las otras competencias específicas de producción y de recepción, porque necesita la comprensión, la expresión, la interacción y la mediación. A través del potencial de la literatura, el alumnado desarrolla el resto de competencias para comprender los textos literarios, los de tradición oral y los géneros escritos, para producir textos con intención literaria y también para interactuar y mediar con otros individuos como característica de la dimensión social de la literatura.

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

Las competencias específicas de expresión oral (CE 4), expresión escrita (CE 5), comprensión oral (CE 2), comprensión escrita (CE 3) e interacción (CE 6) vertebran el proceso de aprendizaje y hacen que estas se vinculen, de manera global e inherente, con las competencias específicas del resto de las áreas lingüísticas y no lingüísticas. Así mismo, son también clave para la gestión personal y emocional en la relación con los otros.

Por otro lado, la mediación lingüística (CE 7) tiene relación con el resto de competencias específicas del ámbito lingüístico porque la mediación entre diferentes códigos hace que se activen los mecanismos de comprensión y de expresión propios de la competencia en comunicación lingüística y de la competencia plurilingüe, y que se transfieran conocimientos, tanto lingüísticos como socioculturales y pragmáticos, mediante el uso combinado de las diferentes lenguas del currículo.

Así mismo, la competencia específica en lectura autónoma (CE 8) contribuye al desarrollo de las competencias específicas del resto de áreas, dado que la lengua escrita está presente en todas las situaciones educativas y, por eso, la lectura se trabaja en todas las áreas. En el resto de áreas lingüísticas se promueven, además, muchas transferencias lingüísticas del alumnado de unas lenguas a otras, partiendo de un enfoque comunicativo y de un tratamiento integrado de lenguas.

Finalmente, conseguir la competencia literaria (CE 9) pasa por la vinculación con disciplinas que no forman parte del área lingüística, pero que son partes del material para edificarla. Conecta especialmente con Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural; Educación Plástica y Visual y Educación en Valores

## Éticos y Cívicos.

### 3.3. Relaciones o conexiones con las competencias clave

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

	CCL	CP	CMCT	CD	CPSAA	CC	CE	CCEC
CE 1	X	X		X	X	X	X	X
CE 2	X	X		X	X	X		
CE 3	X	X		X	X	X		
CE 4	X	X		X	X	X		
CE 5	X	X		X	X	X		
CE 6	X	X		X	X	X	X	
CE 7	X	X		X	X	X	X	
CE 8	X	X		X	X	X	X	
CE 9	X	X		X	X	X	X	X

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

En primer lugar, es necesario remarcar que la totalidad de competencias específicas del área están indisolublemente conectadas con la competencia en comunicación lingüística (CCL), puesto que posibilitan, entre otros aspectos competenciales del perfil de salida, la expresión de sentimientos, hechos, opiniones y pensamientos y la comprensión de discursos y de textos sencillos de varios ámbitos. Así mismo, también permiten desarrollar la lectura de obras diversas y aseguran el respeto a la diversidad lingüística y cultural.

En segundo lugar, la competencia multilingüe e intercultural (CE 1) es fundamental para desarrollar la competencia plurilingüe (CP), puesto que, para utilizar diferentes lenguas y reconocer los perfiles lingüísticos individuales, es necesario valorar la diversidad lingüística como una fuente de enriquecimiento.

En tercer lugar, la competencia en interacción (CE 6) se relaciona con la competencia personal,

social y de aprender a aprender (CPSAA), dado que promueve el diálogo, los debates, el trabajo en grupo y la distribución de tareas y responsabilidades de manera equitativa, a través de la cooperación, para conseguir una comunicación efectiva, así como la comprensión proactiva de otras perspectivas y experiencias. De este modo, contribuye al hecho de que el alumnado sea consciente de las emociones propias, las ideas y los comportamientos personales empleando estrategias para gestionarlos en situaciones de tensión o conflicto, adaptándose a los cambios y armonizándolos para conseguir sus objetivos.

En cuarto lugar, la competencia en interacción (CE 6) y la competencia en mediación (CE 7) se vinculan con la competencia ciudadana (CC), dado que tienen un papel fundamental en la participación en actividades de grupo, en la toma de decisiones y en la resolución de conflictos de manera constructiva y pacífica. También promueve la comprensión de la identidad propia y las relaciones interculturales con el fin de establecer interacciones comunicativas respetuosas, empáticas, igualitarias y constructivas.

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

##### 4.1. Introducción

Los saberes básicos son los conocimientos, las destrezas y las actitudes necesarios para adquirir las diferentes competencias específicas de esta área.

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

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

Estos bloques de saberes tienen una correspondencia en el área de lengua extranjera, de forma que se puedan organizar para trabajar las competencias específicas de las diferentes lenguas de un modo integrado. Así se prepara el terreno para que se puedan planificar situaciones de aprendizaje que incluyan las diferentes lenguas del currículo. El objetivo final de esta organización es que el alumnado pueda desarrollar de una manera coherente la competencia en comunicación lingüística y la competencia plurilingüe, siguiendo los principios de la competencia plurilingüe global.

##### 4.2. Bloque 1: Lengua y uso

El primer bloque, Lengua y uso, recoge todos los saberes que tienen que ver con la lengua en relación con su uso social, desde la biografía lingüística y el mapa lingüístico del aula, 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 básicos sobre elementos extralingüísticos que resultan fundamentales para la comunicación en sociedades plurilingües y multiculturales: la diversidad lingüística en el entorno inmediato y global, la situación social de las diferentes lenguas en contacto, la relación entre las lenguas y los poderes, o los elementos culturales que configuran y determinan los usos lingüísticos.

La biografía lingüística y el mapa lingüístico empiezan por el entorno más inmediato, la familia más



próxima y el aula, y se amplían a lo largo de la etapa a contextos más lejanos, como pueden ser el centro, el barrio, la ciudad, la comarca y la familia más lejana, hasta llegar a la Comunitat Valenciana y España. En cuanto a la variación lingüística, el alumnado debe ser consciente, de manera progresiva, de las diferentes variedades de la lengua, empezando por el entorno y los usos más inmediatos en primer ciclo hasta la variación presente en ámbitos más lejanos. El lenguaje no discriminatorio debe ir poniéndose en práctica desde los primeros cursos de la etapa y ampliándose progresivamente en usos y contextos más amplios y diversos. Las expresiones genuinas de la lengua empiezan por las de uso común en el nivel coloquial y se extienden a lo largo de los cursos en diferentes géneros (locuciones, frases hechas, refranes, colocaciones); el repertorio de expresiones se amplía a lo largo de la etapa a partir de los procesos de recepción y de reflexión, y se consolida a través del uso.

Las lenguas y los hablantes: CE 1, CE 4, CE 5, CE 6 y CE 7	CICLO		
	1.º ciclo 1.º y 2.º	2.º ciclo 3.º y 4.º	3.º ciclo 5.º y 6.º
Biografía lingüística personal.	x	x	x
Mapa lingüístico del aula	x		
Mapa lingüístico local y del entorno geográfico		x	x
La variación lingüística	x	x	x
Prejuicio y estereotipos lingüísticos	x	x	
Estrategias de identificación de prejuicios y estereotipos lingüísticos			x
Lenguaje no discriminatorio y respetuoso con las diferencias	x	x	x
Expresiones propias de la lengua	x	x	x

#### 4.3. Bloque 2: Estrategias comunicativas

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

Se tienen en cuenta también en este bloque todos los saberes necesarios para una adecuada reflexión lingüística en torno a las estructuras lingüísticas y de su uso. Se empieza por los sonidos, las grafías y los gestos y se acaba en los niveles textual y pragmático. El análisis y la reflexión en torno a las convenciones ortográficas, la ortofonía y la ortoepía, las estructuras gramaticales, las tipologías y los géneros textuales deben ir siempre asociados a la mejora de la recepción y de la producción discursivas.

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

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

En cuanto a la reflexión lingüística, está siempre unida a los procesos de uso y de recepción y no es una finalidad en sí misma. Mediante la reflexión se consolida de manera progresiva la conciencia lingüística del alumnado para mejorar las destrezas comunicativas asociadas a las diferentes competencias específicas del área. Progresivamente, y de manera muy elemental todavía, se introduce en la reflexión el uso de metalenguaje gramatical, especialmente en los cursos finales de la etapa; en cualquier caso, el dominio del metalenguaje se continúa en las etapas posteriores; en primaria, se mantiene vinculado todavía a los procesos de reflexión alrededor de los usos discursivos.

Subbloque 2.1. Saberes comunes: CE 2, CE 3, CE 4, CE 5, CE 6 y CE 7	CICLO		
	1.º ciclo 1.º y 2.º	2.º ciclo 3.º y 4.º	3.º ciclo 5.º y 6.º
Estrategias para adaptar el discurso a la intención comunicativa, a los participantes y a la situación	x	x	x
Estrategias para adaptar el discurso al propósito comunicativo y al canal	x	x	x
Estrategias para adaptar el discurso al registro	x	x	x
Adecuación textual a la situación comunicativa	x	x	x
Estructura del discurso: la coherencia y la cohesión	x	x	x
Elementos de contenido (tema, fórmulas fijas, léxico) y forma (estructura, formato, título, imágenes)	x	x	x
Elementos de contenido (inferencias de información) y forma (tipografía)		x	x
Tipologías textuales y géneros discursivos	x	x	x

Elementos de detección y uso de un lenguaje verbal e icónico no discriminatorio	x	x	x
Estrategias de reflexión sobre el proceso de aprendizaje, autoevaluación y autocorrección	x	x	x
Estrategias de gestión de las emociones en la comunicación	x	x	x

Subbloque 2.2. Alfabetización informacional: transversal a todas las CE	CICLO		
	1.º ciclo 1.º y 2.º	2.º ciclo 3.º y 4.º	3.º ciclo 5.º y 6.º
Estrategias de uso y tratamiento de fuentes documentales diversas		x	x
Estrategias de busca en fuentes documentales diversas y con diferentes soportes y formatos	x	x	x
Diferenciación entre hechos y opiniones		x	x
Detección de la manipulación informativa			x
Uso de modelos para sintetizar y reelaborar información			x
Propiedad intelectual			x
Biblioteca del aula o del centro y de los recursos digitales	x	x	x
Herramientas digitales para el trabajo colaborativo y la comunicación		x	x
Hábitos y conductas para la comunicación segura en entornos virtuales		x	x

Subbloque 2.3. Reflexión sobre la lengua: CE 1, CE 2, CE 3, CE 4, CE 5 y CE 7	CICLO		
	1.º ciclo 1.º y 2.º	2.º ciclo 3.º y 4.º	3.º ciclo 5.º y 6.º
Diferencias entre lengua oral y lengua escrita	x	x	x
Conciencia fonológica. Fonemas específicos del valenciano/castellano	x	x	x
Formulación y comprobación de hipótesis	x	x	x
Generalizaciones sobre aspectos lingüísticos	x	x	x
Generalizaciones sobre normas ortográficas y gramaticales básicas		x	x
Signos de puntuación	x	x	x
Relaciones de forma y significado entre las palabras	x	x	x
Relaciones sintácticas de las palabras		x	x
Convenciones del código escrito en el marco de propuestas de comprensión o producción de textos	x	x	x
Estrategias para la transferencia entre las lenguas	x	x	x

Subbloque 2.4. Comunicación e interacción oral	CICLO		
	1.º ciclo 1.º y 2.º	2.º ciclo 3.º y 4.º	3.º ciclo 5.º y 6.º
<b>G1. Comprensión oral: C2, C6 y C7</b>			
Estrategias de comprensión oral: información y sentido global del discurso	x	x	x
Estrategias de comprensión oral: reconocer ideas no explícitas del discurso			x
<b>G2. Expresión oral: C4, C6 y C7</b>			
Estrategias de expresión oral: pronunciación y entonación adecuadas	x	x	x
Estrategias de expresión oral: interpretación y uso de elementos de la comunicación no verbal	x	x	x

Planificación y producción de textos orales y multimodales	x	x	x
G3. Interacción oral: C6 y C7			
Estrategias de escuela activa y asertividad, teniendo en cuenta la perspectiva de género	x	x	x
Estrategias comunicativas para la resolución dialogada de conflictos	x	x	x
Interacciones orales en situaciones comunicativas	x	x	x
Estrategias de cortesía lingüística	x	x	x

Subbloque 2.5. Comprensión escrita: C3, C6 y C7	CICLO		
	1.º ciclo 1.º y 2.º	2.º ciclo 3.º y 4.º	3.º ciclo 5.º y 6.º
Lectura mecánica (descifrar el código)	x		
Lectura con velocidad, fluidez y entonación		x	x
Estrategias de comprensión antes de la lectura: activar los conocimientos previos, establecer objetivos de lectura y formular hipótesis a través de información paratextual y gráfica	x	x	x
Estrategias de comprensión durante la lectura: realizar inferencias a partir de sus conocimientos y experiencias previas	x	x	x
Estrategias de comprensión durante la lectura: reformular hipótesis, interpretar sentidos figurados y significados no explícitos en los textos		x	x
Estrategias de comprensión después de la lectura: información del sentido global del texto	x	x	x
Estrategias de comprensión después de la lectura: comprobar hipótesis y extraer conclusiones		x	x

Subbloque 2.6. Expresión escrita y multimodal: C5, C6 y C7	CICLO		
	1.º ciclo 1.º y 2.º	2.º ciclo 3.º y 4.º	3.º ciclo 5.º y 6.º
Aplicación de las normas ortográficas		x	x
Presentación cuidada de las producciones escritas	x	x	x
Estrategias del proceso de escritura: textualización y revisión	x	x	x
Estrategias del proceso de escritura: planificación y corrección		x	x
Elementos gráficos y paratextuales	x	x	x

#### 4.4. Bloque 3: Lectura y literatura

El tercer bloque, Lectura y literatura, reúne los saberes básicos necesarios para desarrollar la competencia en lectura autónoma y la competencia literaria. Está dividido en dos subbloques. El primero se centra en la lectura autónoma y en la construcción de la identidad lectora; y el segundo, en la literatura.

En cuanto al hábito lector, la selección de lecturas por el alumnado es cada vez más autónoma, de forma que progresivamente le permite ser más consciente de sus gustos e intereses y capaz de expresar su elección con un grado mayor de detalle.

En cuanto a las actividades literarias compartidas y la participación en comunidades lectoras, en los primeros niveles es muy necesario que el maestro o la maestra guíen y dinamicen estas prácticas.

En el subbloque 3.2 se recogen las estrategias de comprensión, interpretación y producción de textos y obras literarias adecuadas a los intereses del alumnado y la observación de las relaciones entre la literatura y otros discursos y manifestaciones artísticas y culturales, todo esto con la ayuda del docente. Estas estrategias evolucionan a lo largo de la etapa en el marco de la tradición literaria y en el contexto sociocultural próximo. La gradación de los saberes de este bloque viene dada por el grado de complejidad del texto, por los recursos literarios empleados y por la dificultad léxica.

El trabajo del alumnado en este bloque se concreta en la lectura de textos de diferentes géneros literarios (poesía, teatro y narrativa). En esta etapa, el alumnado se inicia en el conocimiento de la estructura y las características lingüísticas de los textos literarios; la referencia a los recursos retóricos se realiza en el marco de la valoración personal que el alumnado hace de este tipo de textos y no como parte de un análisis interpretativo; el análisis interpretativo, con el uso del metalenguaje adecuado, se inicia en la etapa de secundaria y se despliega en el bachillerato.

Subbloque 3.1. Hábito lector: CE 8	CICLO		
	1.º ciclo 1.º y 2.º	2.º ciclo 3.º y 4.º	3.º ciclo 5.º y 6.º
Identidad lectora: expresión de gustos e intereses.	x	x	x
Identidad lectora: valoración crítica de los textos.		x	x

La biblioteca del aula o del centro como punto de encuentro de actividades literarias compartidas. Comunidades lectoras	x	x	x
Cuidado de los libros y las normas de funcionamiento de la biblioteca	x	x	x

Subbloque 3.2. Literatura: CE 9	CICLO		
	1.º ciclo 1.º y 2.º	2.º ciclo 3.º y 4.º	3.º ciclo 5.º y 6.º
Obras o fragmentos variados y diversos de la literatura infantil adecuados a sus intereses y organizados en itinerarios lectores	x	x	x
Elementos constitutivos esenciales de la obra literaria y de los diferentes géneros literarios	x	x	x
Estrategias para la interpretación de los textos literarios		x	x
Vínculos con otras manifestaciones artísticas y culturales	x	x	x
Planificación y producción de textos literarios	x	x	x

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

Comunicarse de manera eficaz y respetuosa a través del lenguaje es una habilidad esencial para la vida en el siglo XXI, todavía más a causa de los nuevos retos que suma, a un ritmo precipitado, la cultura digital. Se trata de conseguir, al completar la educación primaria, un uso cada vez más consciente del lenguaje que permita al alumnado participar en las prácticas discursivas de la esfera personal, social y educativa. Y participar, además, de manera apropiada y respetuosa tanto con ellos y ellas mismas como con sus interlocutores. Para conseguirlo, resultará imprescindible utilizar las estrategias pedagógicas y didácticas que aseguran que los aprendizajes tienen sentido y valor personal para nuestro alumnado.

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

En toda la etapa, como paso previo al planteamiento didáctico, e incorporando los principios del diseño universal, deberemos asegurarnos de que no hay barreras que impidan la accesibilidad física, cognitiva, sensorial y emocional de nuestro alumnado con el fin de asegurar su participación y aprendizaje. En el caso de las lenguas oficiales, habrá que analizar también si son o no las lenguas familiares del alumnado a la hora de plantear las situaciones, para programar las propuestas de manera contextualizada y con los andamios necesarios, aprovechando al mismo tiempo la extraordinaria riqueza de la diversidad

lingüística, cultural o humana. Así mismo, en cada contexto sociolingüístico se deben promover transferencias entre diferentes lenguas para comprender y producir mensajes y textos.

Las situaciones de aprendizaje promoverán que el alumnado gane autonomía progresivamente mientras desarrolla estrategias que le resultarán útiles mucho más allá del aula. Para hacerlo, es fundamental que la práctica comunicativa sea frecuente y que cuente, además, con retroalimentación constante tanto por parte del profesorado como de sus iguales. Esto favorecerá también la consideración del error como una parte natural y necesaria del aprendizaje.

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

Los y las estudiantes construirán su aprendizaje mientras toman conciencia, guiados por el profesorado, sobre las estructuras comunicativas, los usos convencionales, las estrategias, las actitudes y los sentimientos implicados en las tareas lectoras, escritoras, de escucha, de interacción o de mediación. De manera transversal, se fomentará la curiosidad y la aceptación positiva de la diversidad lingüística, cultural y humana del entorno, y general.

Las situaciones de aprendizaje deberán ser variadas y auténticas, partir de un problema o necesidad que se quiere resolver y que tiene, por un lado, sentido en el mundo real, y, por otro lado, conexión con las experiencias y los intereses del alumnado. Es decir, deben ser situaciones comunicativas reales, con función social, y significativas para el alumnado, en las que el profesorado tome un rol de facilitador. Esta diversidad contribuirá a desarrollar mentes complejas capaces de crear soluciones creativas y colectivas, y proporcionará al alumnado las bases necesarias para afrontar los retos que encontrará en el futuro. A lo largo de los cursos de la educación primaria, las situaciones dejarán de centrarse mayoritariamente en el ámbito cotidiano para adentrarse en el social y educativo.

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

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

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

Las actividades de lectura deben estar encaminadas, desde el primer ciclo, a promover el fomento de la lectura y a mejorar la competencia lectora, combinando los diferentes objetivos: leer para aprender y leer por placer. Hay que diseñarlas teniendo en cuenta el plan de fomento lector del centro y el uso de las bibliotecas de aula y de centro, como parte del proceso de aprendizaje en cuanto al tratamiento



de la información. A partir del tercer ciclo de educación primaria se puede iniciar al alumnado en el uso de las bibliotecas virtuales para favorecer, así, el desarrollo de la competencia digital.

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

- a) Contexto personal: es fundamental diseñar situaciones que tengan conexión con las experiencias personales del alumnado e impliquen la expresión de sentimientos, vivencias, opiniones y hechos en un clima de confianza, respeto, escucha, afectividad, empatía, cooperación y mediación. Estas situaciones incidirán en las vivencias para, posteriormente, dar paso a los aspectos formales (forma, planificación, acción y retroacción), y para hacerlo se utilizarán diferentes soportes (físicos y digitales).
- b) Contexto social: se deben diseñar situaciones que promuevan la cooperación y la participación del alumnado, tanto en la vida del centro como en su entorno local. Se fomentará el compromiso ciudadano y la resolución pacífica de los conflictos a través del lenguaje, así como el desarrollo de sentimientos de empatía y compasión, aportando los recursos necesarios para actuar ante situaciones de inequidad y exclusión. Para hacerlo es necesario ofrecer situaciones que ayuden a corregir los desequilibrios entre las lenguas oficiales y ayuden a valorar los beneficios del plurilingüismo para el desarrollo personal y social, tanto desde una perspectiva del entorno local como desde un análisis más global. Así mismo, se promoverá la reflexión sobre valores y problemas éticos de actualidad profundizando en la necesidad de respetar y rechazar cualquier tipo de prejuicio, violencia o manipulación. La utilización de las TIC nos permitirá, entre otros aspectos, trasladar de manera casi inmediata los discursos del ámbito social al aula y viceversa.
- c) Contexto educativo: las situaciones deben propiciar que el alumnado emplee la lengua para vehicular los diferentes conocimientos que establece el currículo a través de definir, describir, enunciar, explicar, demostrar, aplicar y practicar. Pero, sobre todo, estas situaciones deben fomentar una actitud más activa del aprendiz, usando el lenguaje para analizar, diseñar, crear y evaluar lo que dice, escribe y hace. Este carácter crítico y reflexivo le ayudará a tomar conciencia de lo que ha aprendido y a conocerse a sí mismo como aprendiz, a valorar la necesidad de entender la realidad para poder desenvolverse con autonomía y a desarrollar las habilidades que le permitirán continuar aprendiendo a lo largo de la vida. Así pues, estas situaciones promoverán en el alumnado la autoevaluación y el autoconocimiento sobre su proceso de aprendizaje. En este contexto se fomentará el uso de soportes digitales, incidiendo en el aprovechamiento crítico, ético y responsable de la cultura digital.

En cuanto a las situaciones de evaluación, cualquier expresión del conocimiento del alumnado es evaluable, es decir, las mismas situaciones de aprendizaje nos aportarán los datos que faciliten un seguimiento adecuado del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por eso, el papel de la evaluación es esencial y deberá estar presente en cualquier situación de aprendizaje, destaca su dimensión formativa y formadora y tiene relevancia especial la autoevaluación y la coevaluación.

En este sentido, es imprescindible diseñar unos instrumentos de evaluación adecuados y variados que faciliten el seguimiento por parte del profesorado y la reflexión y la autoregulación del alumnado. Entre los instrumentos de evaluación habría los dosieres de aprendizaje, las rúbricas, las listas de comprobación, la grabación y revisión de las producciones discursivas, los cuadernos de campo, los diarios de trabajo, el cuaderno de trabajo en el laboratorio, las exposiciones orales, los ensayos escritos, las

entrevistas o los debates. En todo caso, las situaciones de evaluación deberán promover que el alumnado exprese su conocimiento utilizando diferentes vías (orales, escritas, gráficas, audiovisuales).

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

## 6. Criterios de evaluación.

### 6.1. Competencia específica 1.

Reconocer la diversidad lingüística y cultural de la Comunitat Valenciana, de España y del mundo, a través del contacto con las lenguas del alumnado y del entorno; evitar prejuicios lingüísticos, y valorar esta diversidad como una riqueza cultural.

4.º de primaria	6.º de primaria
1.1. Identificar las variedades lingüísticas del entorno.	1.1. Identificar y valorar las variedades lingüísticas de la Comunitat Valenciana, del Estado español y del mundo.
1.2. Mostrar interés por el uso del valenciano en situaciones comunicativas habituales.	1.2. Mostrar interés por el uso del valenciano en las diferentes situaciones comunicativas de los ámbitos personal, social y educativo.
1.3. Mostrar interés y respeto por las variedades lingüísticas de su entorno inmediato, e identificar algunas expresiones de uso habitual.	1.3. Mostrar interés y respeto por las variedades lingüísticas de su entorno, e identificar las características básicas.
1.4. Identificar en contextos sencillos, con ayuda del docente, prejuicios y estereotipos lingüísticos frecuentes, y reconocer la pluralidad lingüística de su entorno como una fuente de riqueza cultural.	1.4. Detectar en contextos próximos, de manera guiada, prejuicios y estereotipos lingüísticos frecuentes, y valorar la pluralidad lingüística del mundo como una fuente de riqueza cultural.
1.5. Con la ayuda del docente, reflexionar sobre aspectos básicos del funcionamiento de la lengua, a partir de la observación y la comparación de palabras y oraciones de diferentes lenguas próximas al alumnado.	1.5. Reflexionar y buscar ejemplos, de manera guiada, sobre aspectos del funcionamiento de la lengua, a partir de la observación, la comparación y la manipulación de palabras, oraciones y textos, de diferentes lenguas.

### 6.2. Competencia específica 2.

Comprender, interpretar y valorar, de manera guiada, textos orales y multimodales propios de los ámbitos personal, social y educativo, a través de la escucha activa, la aplicación de estrategias de comprensión oral y la reflexión sobre el contenido y la forma.

4.º primaria	6.º primaria
2.1. Escuchar de manera activa e interpretar, con la ayuda del docente, textos orales sencillos de los ámbitos personal, social y educativo.	2.1. Escuchar de manera activa, interpretar y valorar, de manera guiada, textos orales sencillos de los ámbitos personal, social y educativo.
2.2. Interpretar el sentido global y las ideas principales de textos orales sencillos sobre conocimientos próximos al alumnado, reconocer la información explícita y algunas informaciones implícitas sencillas, y progresar, de manera guiada, en la valoración crítica del contenido y de los elementos no verbales elementales.	2.2. Interpretar el sentido global y las ideas principales y secundarias de textos orales sencillos de conocimientos diversos, extraer información explícita e implícita en el texto, hacer deducciones, valorar el contenido y los elementos no verbales elementales y, de manera guiada, algunos elementos formales elementales, y dar una opinión razonada sobre lo que ha escuchado.
2.3. Escuchar de manera activa e interpretar, con la ayuda del docente, textos multimodales sencillos en medios digitales, de los ámbitos personal, social y educativo.	2.3. Escuchar de manera activa, interpretar y valorar diferentes textos multimodales sencillos en medios digitales, de manera guiada, de los ámbitos personal, social y educativo.
2.4. Interpretar el sentido global y las ideas principales de textos multimodales sencillos sobre conocimientos próximos al alumnado, reconocer la información explícita y algunas informaciones implícitas sencillas, y progresar, de manera guiada, en la valoración crítica del contenido y de los elementos no verbales elementales.	2.4. Interpretar el sentido global y las ideas principales y secundarias de textos multimodales sencillos de conocimientos diversos, extraer información explícita e implícita en el texto, hacer deducciones, valorar el contenido y los elementos no verbales elementales y, de manera guiada, algunos aspectos formales elementales, y dar una opinión razonada.

### 6.3. Competencia específica 3.

Comprender, interpretar y valorar, de manera guiada, textos escritos y multimodales propios de los ámbitos personal, social y educativo, a través de la lectura de textos, la aplicación de estrategias de comprensión lectora y la reflexión sobre el contenido y la forma.

4.º primaria	6.º primaria
3.1. Leer con buena fluidez, de manera silenciosa y en voz alta, e interpretar, con ayuda del docente, textos escritos y multimodales sencillos de los ámbitos personal, social y educativo.	3.1. Leer con buena fluidez, de manera silenciosa y en voz alta, interpretar y valorar, de manera guiada, textos escritos y multimodales sencillos de los ámbitos personal, social y educativo.
3.2. Aplicar, de manera guiada, diferentes	3.2. Aplicar, de manera guiada, todo tipo de

estrategias para comprender el sentido global y la información específica, distinguir las ideas principales de las secundarias, inferir significados no explícitos y hacer algunas valoraciones personales de textos escritos sobre conocimientos próximos al alumnado.	estrategias para comprender el sentido global y la información específica, distinguir las ideas principales de las secundarias, inferir significados no explícitos y hacer algunas valoraciones personales argumentadas de diferentes textos sobre conocimientos diversos.
3.3. Identificar el tipo de texto y la estructura principal de los textos, y valorar, de manera guiada, el contenido y los aspectos formales y no verbales elementales de los textos escritos y multimodales, e iniciarse en la evaluación de su fiabilidad.	3.3. Identificar el tipo y la estructura de los textos y valorar, de manera guiada, el contenido y los aspectos formales y no verbales elementales de los textos escritos y multimodales, evaluar su calidad, fiabilidad e idoneidad en función del objetivo de la lectura, así como algunas de las características lingüísticas específicas de cada tipo de texto.
3.4. Localizar, seleccionar y contrastar información sencilla procedente de una o dos fuentes, de los ámbitos personal, social y educativo, y evaluar su utilidad en función de los objetivos de lectura en diferentes textos multimodales sencillos en medios digitales, con la ayuda del docente.	3.4. Localizar, seleccionar y contrastar información sencilla procedente de dos o más fuentes, de los ámbitos personal, social y educativo, y evaluar su utilidad en función de los objetivos de lectura en diferentes textos multimodales en medios digitales, de manera guiada.
3.5. Aplicar, con ayuda del docente, diferentes estrategias para la busca, selección y gestión de la información en diferentes textos multimodales, para ampliar conocimientos de manera responsable y reconocer que puede no ser fiable, iniciarse en el contraste de la información y utilizarla citando las referencias bibliográficas.	3.5. Aplicar, de manera guiada, todo tipo de estrategias para la busca, selección y gestión de la información, en diferentes textos multimodales, para ampliar conocimientos de manera responsable, contrastar la información y utilizarla citando las referencias bibliográficas.

#### 6.4. Competencia específica 4. Criterios de evaluación

Producir, de manera guiada, mensajes orales sencillos con coherencia, cohesión y adecuación a través de situaciones de comunicación de los ámbitos familiar, social y educativo.

4.º primaria	6.º primaria
4.1. Producir, con ayuda del docente, discursos orales sencillos, con sentido, sobre conocimientos próximos al alumno, de tipología diversa y ajustados a situaciones comunicativas habituales.	4.1. Producir, de manera guiada, discursos orales estructurados, sobre conocimientos diversos, ajustados a la situación comunicativa y a los géneros discursivos de los ámbitos personal, social y educativo, utilizando conectores básicos.
4.2. Producir discursos orales con una pronunciación clara, un volumen adecuado y una postura corporal correcta, e iniciarse en el	4.2. Producir discursos orales con una pronunciación clara, y con un ritmo y entonación adecuados, e incorporar recursos no verbales

uso de soportes audiovisuales.	básicos que refuercen el discurso y haciendo uso de soportes audiovisuales.
4.3. Realizar producciones orales utilizando un lenguaje no discriminatorio, adaptado a la situación de comunicación y al interlocutor, con un vocabulario básico y unas estructuras morfosintácticas sencillas.	4.3. Realizar producciones orales utilizando un lenguaje no discriminatorio, adaptado a la situación de comunicación y al interlocutor, con un vocabulario adecuado, sin expresiones coloquiales, y con variedad de estructuras morfosintácticas, con una reflexión progresiva en el uso de la lengua.
4.4. Localizar y seleccionar información en una o dos fuentes, de manera acompañada, y compartir oralmente los resultados citando las fuentes.	4.4. Localizar, seleccionar y contrastar información en dos o más fuentes, analógicas y digitales, de manera guiada, y compartir oralmente los resultados adoptando un punto de vista personal y citando las fuentes.

#### 6.5. Competencia específica 5.

Producir, de manera guiada, textos escritos y multimodales adecuados y coherentes con un vocabulario apropiado, utilizando estrategias básicas de planificación, textualización, revisión y edición.

4.º primaria	6.º primaria
5.1. Producir, a partir de ejemplos básicos y con ayuda del profesorado, textos escritos y multimodales sencillos que respondan a las características planteadas, con una estructura coherente y utilizando vocabulario no discriminatorio básico de uso frecuente.	5.1. Producir, a partir de ejemplos y de manera guiada, textos escritos y multimodales de géneros discursivos de los ámbitos personal, social y educativo adecuados y coherentes, con vocabulario no discriminatorio apropiado y estrategias básicas de cohesión.
5.2. Utilizar, con apoyo y ayuda del profesorado, los conocimientos elementales de ortografía y gramática necesarios en la situación de aprendizaje.	5.2. Utilizar, de manera acompañada puntualmente y con reflexión progresiva, los conocimientos lingüísticos y discursivos básicos necesarios en la situación de aprendizaje y la terminología elemental correspondiente.
5.3. Planificar y revisar, de manera dialogada y acompañada por el profesorado, mediante instrumentos y estrategias elementales, como parte explícita del proceso de escritura.	5.3. Planificar, textualizar, revisar y editar, de manera guiada, mediante instrumentos y estrategias básicas, como parte explícita del proceso de escritura.
5.4. Localizar, seleccionar y gestionar, de manera acompañada, la información de una o dos fuentes e incluir sus referencias al compartirla.	5.4. Localizar, seleccionar, gestionar e integrar en el texto, de manera puntualmente acompañada, la información de dos o más fuentes, e incluir sus referencias al compartirla.

#### 6.6. Competencia específica 6.

Interactuar de forma oral, escrita y multimodal, a través de textos sencillos de los ámbitos personal, social y educativo, utilizando un lenguaje respetuoso y estrategias básicas de comprensión, expresión y resolución dialogada de conflictos, de manera síncrona y asíncrona.

4.º primaria	6.º primaria
6.1. Interactuar oralmente, con el acompañamiento del docente, en situaciones comunicativas habituales, utilizando un vocabulario básico y no discriminatorio, un ritmo pausado y el lenguaje no verbal, empleando estrategias de escucha con el fin de mantener el tema y respetar las convenciones establecidas.	6.1. Interactuar oralmente, de manera pautada, sobre conocimientos que se ajusten a la situación comunicativa, a través de diferentes soportes, utilizando un vocabulario apropiado y ético y recursos como la cortesía lingüística, la etiqueta digital, la entonación, el ritmo pausado o el lenguaje no verbal, empleando estrategias de escucha activa para la construcción de un discurso común.
6.2. Utilizar, de manera acompañada, estrategias básicas para la comunicación asertiva para progresar en la gestión dialogada de conflictos.	6.2. Utilizar, con la ayuda de pautas, estrategias básicas para la deliberación argumentada, el consenso y la gestión dialogada de conflictos.
6.3. Identificar y rechazar, de manera acompañada, los usos lingüísticos discriminatorios a través de la reflexión conjunta.	6.3. Identificar y rechazar, de manera progresivamente autónoma, los usos lingüísticos discriminatorios a través de la reflexión conjunta.
6.4. Interactuar en textos escritos y multimodales, de manera asíncrona y guiada, mostrando empatía y respeto, utilizando estrategias para expresar mensajes sencillos estructurados con un vocabulario básico de uso frecuente y no discriminatorio.	6.4. Interactuar en textos escritos, de manera asíncrona y síncrona con ayuda, mostrando empatía y respeto por las diferentes necesidades, ideas y motivaciones de los interlocutores, utilizando estrategias para expresar mensajes adecuados con un vocabulario apropiado y ético.
	6.5. Interactuar en textos multimodales, de manera asíncrona y guiada, mostrando empatía y respeto por las diferentes necesidades, ideas y motivaciones de los interlocutores.

#### 6.7. Competencia específica 1.

Mediar entre interlocutores utilizando estrategias de adaptación y simplificación del lenguaje para procesar y transmitir información básica y sencilla en situaciones comunicativas predecibles de los ámbitos personal, social y educativo.

4.º primaria	6.º primaria
--------------	--------------

7.1. Mostrar interés en participar en la solución de problemas de comprensión recíproca entre hablantes de lenguas o variedades lingüísticas diferentes sobre asuntos cotidianos.	7.1. Mostrar interés en participar en la solución de problemas de comprensión recíproca entre hablantes de lenguas o variedades lingüísticas diferentes, en situaciones habituales de los ámbitos personal, social y educativo.
7.2. Interpretar un mensaje breve y sencillo en L2 (valenciano o castellano) y transmitir la información básica o explicar conceptos en su L1 (valenciano o castellano u otra lengua), oralmente, de manera guiada, para facilitar la comprensión entre interlocutores sobre asuntos cotidianos en su entorno más próximo.	7.2. Comprender un mensaje breve y sencillo, y comunicar la información o explicar los conceptos, de manera oral o escrita, entre lenguas de su repertorio (L1-L1, L2-L1, L1-L2); todo esto en textos sobre asuntos diversos que incluyan vocabulario frecuente.
7.3. Identificar y utilizar, de manera acompañada y muy básica, estrategias que faciliten la comprensión y la expresión orales de información en diferentes lenguas de su repertorio (L1-L1, L2-L1), como por ejemplo el uso del lenguaje no verbal, o simplificar o adaptar el mensaje.	7.3. Seleccionar y utilizar, de manera guiada, estrategias que faciliten la comprensión y la expresión orales y escritas de información en diferentes lenguas de su repertorio (L1-L1, L2-L1, L1-L2), como por ejemplo el uso del lenguaje no verbal, o simplificar o adaptar el mensaje.

#### 6.8. Competencia específica 8.

Leer de manera autónoma obras y textos de carácter diverso, seleccionados atendiendo sus gustos e intereses, y compartir las experiencias de lectura.

4.º primaria	6.º primaria
8.1. Leer de manera autónoma o guiada obras diversas adecuadas a su edad y textos escritos y multimodales de los ámbitos personal, social y educativo; seleccionar con autonomía creciente los que mejor se ajusten a sus gustos e intereses e iniciarse, así, en la construcción de su identidad lectora.	8.1. Leer de manera autónoma obras diversas adecuadas a su edad y textos escritos y multimodales de los ámbitos personal, social y educativo; ser consciente de sus gustos y seleccionar las lecturas con criterio propio y con autonomía progresiva.
8.2. Compartir las experiencias de lectura, en soportes diversos, participando en comunidades lectoras en el ámbito educativo.	8.2. Compartir las experiencias de lectura, en soportes diversos, participando en comunidades lectoras en los ámbitos educativo y social.

#### 6.9. Competencia específica 9.

Leer y producir textos con intención literaria, sencillos, con lenguaje cercano al alumno, contextualizados en la cultura y la tradición, como fuente de placer y de conocimiento.

4.º primaria	6.º primaria
9.1. Leer y escuchar textos literarios sencillos, propios de la tradición literaria, adecuados a la edad y con ayuda del docente.	9.1. Leer y escuchar fragmentos literarios sencillos y obras completas, próximos a los intereses del alumno, y de manera guiada.
9.2. Interpretar textos sencillos de la tradición popular oral, literaria, dentro de un contexto sociocultural próximo.	9.2. Interpretar y relacionar textos literarios sencillos de la literatura popular y de autoría conocida, en el marco de la tradición literaria y del contexto sociocultural próximo.
9.3. Expresar la opinión sobre textos de tradición literaria, con palabras propias del alumno y con ayuda del docente.	9.3. Expresar opinión sobre textos y obras literarias, utilizando algunos recursos retóricos básicos de los géneros, de manera guiada.
9.4. Crear versiones de textos literarios sencillos y breves (cuentos, poemas, canciones, dramatizaciones), individual y colectivamente.	9.4. Crear versiones de textos literarios sencillos (cuentos, poemas, canciones, dramatizaciones), individual y colectivamente.
9.5. Participar en manifestaciones literarias, recitales, representaciones teatrales, partiendo de modelos y con ayuda del docente.	9.5. Participar en manifestaciones literarias, recitales, representaciones teatrales, partiendo de modelos y de manera guiada.