

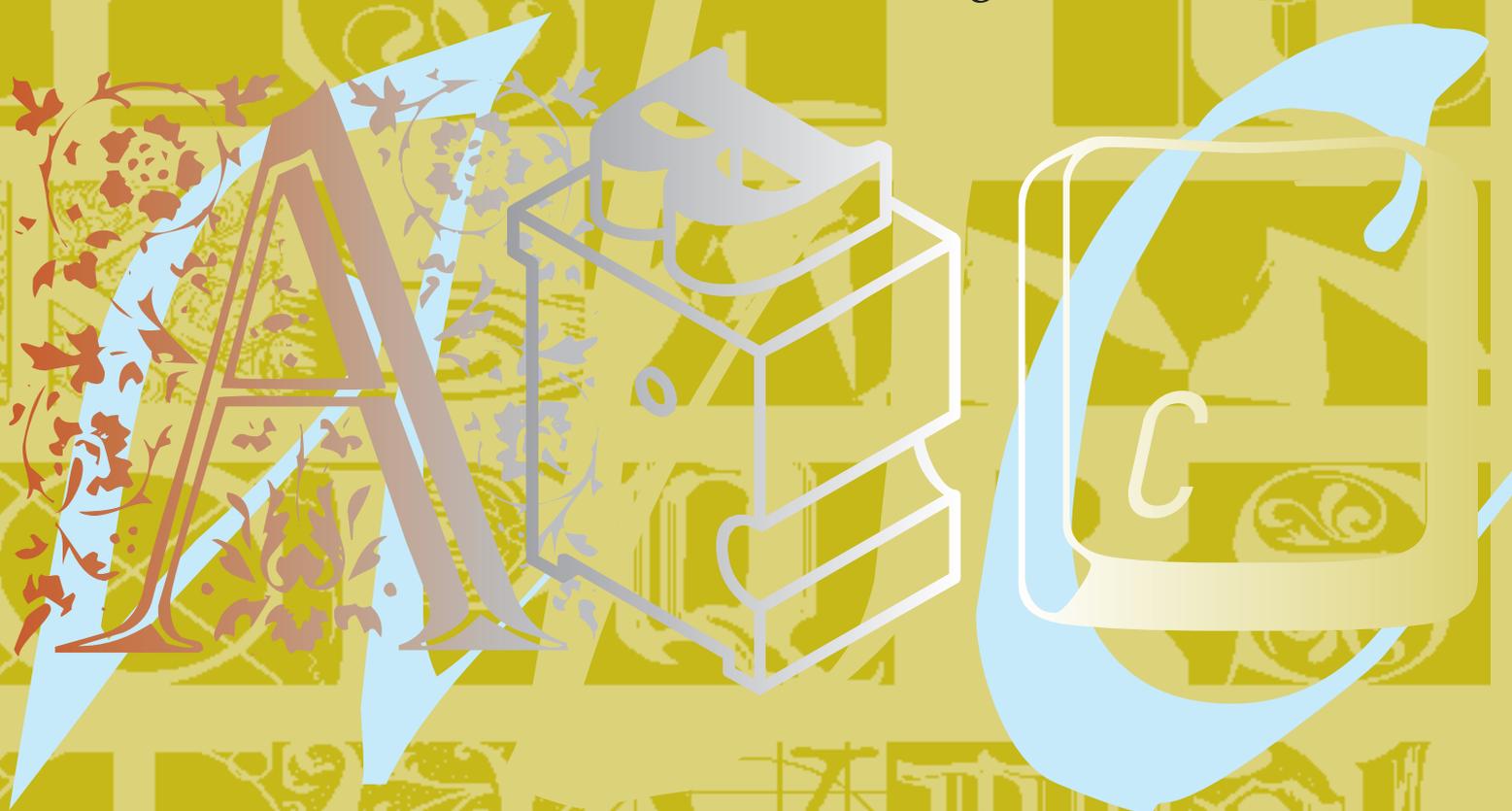
CUADERNOS DE EDUCACIÓN

DE CANTABRIA



Las competencias básicas en el área de Lengua Castellana y Literatura

Fernando Bringas de la Peña
Consuelo Curiel Viñambres
Eva Secunza Aranguren



**GOBIERNO
de
CANTABRIA**

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

PRESENTACIÓN

A raíz de la reflexión abierta en distintos organismos internacionales en los últimos años (OCDE, UE...), sobre la necesaria formación que deben adquirir las personas a lo largo de su vida, para que puedan ser ciudadanos/as activos y participativos en la nueva sociedad del conocimiento, se han hecho algunas recomendaciones que, en esencia, consisten en la necesidad de que las personas adquieran y desarrollen una serie de competencias que se consideran básicas o claves para desarrollar un aprendizaje permanente.

La Consejería de Educación, en el marco de la implantación y desarrollo de la LOE y el currículo de Cantabria, comenzó en el curso 2006/2007 un proceso que se ha plasmado en acciones de diversa índole (congresos, acciones de formación permanente del profesorado, publicaciones...) que ha tenido como finalidad dinamizar e impulsar los cambios que se hacen necesarios a la hora de abordar, por parte de la comunidad educativa, el nuevo contexto educativo. Uno de estos cambios ha sido, indudablemente, la introducción de las competencias básicas como elemento central del currículo. Esta introducción, lejos de ser una cuestión meramente formal o rutinaria, nos debe servir para desarrollar en nuestro alumnado la formación que requiere la sociedad del siglo XXI: una formación integral, dotada de sentido crítico no sólo para comprender, sino también para actuar de manera adecuada ante los complejos problemas del mundo en que vivimos y que capacite a las personas para transformar la información en conocimiento y para aprender a lo largo de la vida.

La sociedad actual demanda de los docentes tareas más complejas que las que podríamos denominar "clásicas": explicar con claridad y evaluar con objetividad. Su función actual desborda tales tareas y se amplía hasta alcanzar la gestión de aquellos aspectos organizativos y curriculares que faciliten y provoquen aprendizajes relevantes y verdaderamente funcionales para la vida de los estudiantes.

Es por ello crucial asumir que la formación de las nuevas generaciones se vincula intensamente con el desarrollo de las competencias básicas. Es decir, en este momento histórico, la educación se relaciona más que nunca con el desarrollo de la mente que aprende; con el desarrollo de capacidades y actitudes positivas hacia el aprendizaje y hacia la experimentación reflexiva y fundamentada.

En la presentación del Cuaderno de Educación 2 ("Las competencias básicas y el currículo: orientaciones generales") dejábamos la puerta abierta al trabajo que, en este sentido, debía seguir desarrollándose entre el profesorado y los centros, y es aquí donde se insertan las propuestas didácticas que conforman el cuaderno que ahora tienen en sus manos, fruto de la labor de un grupo de docentes de Lengua Castellana y Literatura de Cantabria.

Propuestas, todas ellas, ligadas a los contextos concretos de las áreas y materias, a las metodologías didácticas y a los procesos de evaluación necesarios para incorporar el enfoque de competencias básicas a la práctica educativa diaria.

ROSA EVA DÍAZ TEZANOS
Consejera de Educación del Gobierno de Cantabria

3

CUADERNOS DE EDUCACIÓN
DE CANTABRIA

Las competencias básicas en el área de
Lengua Castellana y Literatura

Fernando Bringas de la Peña
Consuelo Curiel Viñambres
Eva Secunza Aranguren

Edita: Consejería de Educación de Cantabria
© de la presente edición: Consejería de Educación de Cantabria
© del texto: Fernando Bringas de la Peña, Consuelo Curiel Viñambres y Eva Secunza Aranguren
D. Legal: SA-274-2008
ISBN: 978-84-95302-26-7

ÍNDICE

1. Introducción: las competencias básicas en el currículo.	5
2. La enseñanza de la lengua en el nuevo marco de las competencias básicas.	9
2.1. Relación de la lengua y literatura con la competencia en comunicación lingüística.	10
2.2. El desarrollo de las competencias y las tareas relacionadas con la lengua y literatura.	11
3. La concreción del currículo de lengua desde un enfoque de competencias básicas.	17
3.1. Los objetivos y las competencias básicas.	18
3.2. El planteamiento de situaciones comunicativas como elemento clave del proceso de enseñanza-aprendizaje.	19
3.3. La metodología.	20
3.4. La evaluación.	22
3.5. Algunas secuencias didácticas a modo de ejemplo.	32
4. Referencias bibliográficas.	37

The background features a repeating pattern of stylized, white-outlined letters (A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L, M, N, O, P, Q, R, S, T, U, V, W, X, Y, Z) on a light yellow-green grid. Overlaid on this are several large, colorful, wavy lines in shades of pink, orange, blue, and green, creating a dynamic and artistic feel.

Introducción: Las competencias básicas en el currículo

1

LAS COMPETENCIAS BÁSICAS EN EL ÁREA DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA

Introducción: las competencias básicas en el currículo

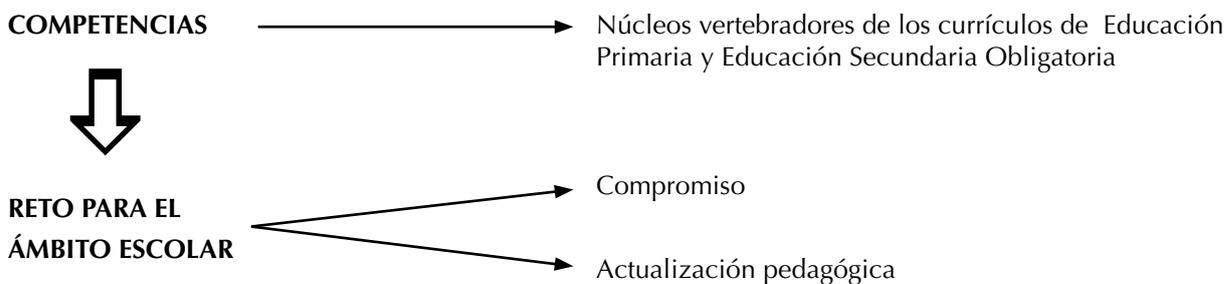
La Ley Orgánica de Educación (LOE) expone en su Preámbulo que uno de los fines más importantes del sistema educativo es:

Fomentar el aprendizaje a lo largo de toda la vida implica, ante todo, proporcionar a los jóvenes una educación completa, que abarque los conocimientos y las competencias básicas que resultan necesarias en la sociedad actual, que les permita desarrollar los valores que sustentan la práctica de la ciudadanía democrática, la vida en común y la cohesión social, que estimule en ellos y ellas el deseo de seguir aprendiendo y la capacidad de aprender por sí mismos.

Se destaca, por tanto, la necesidad de promover una educación orientada a lograr que los alumnos se conviertan en personas capaces de integrarse en el mundo actual y, también, después de haber adquirido las competencias básicas en su etapa escolar obligatoria, ser capaces de continuar aprendiendo a lo largo de toda su vida.

En ese marco, el nuevo currículo establecido por el MEC, así como el de la Comunidad Autónoma de Cantabria, apuestan por una orientación de la enseñanza obligatoria hacia el desarrollo de competencias básicas, tomando como referentes las propuestas en esta materia realizadas en los últimos años por la OCDE y la Unión Europea. Ese planteamiento pretende responder a las nuevas demandas que la actual sociedad de la información y del conocimiento dirige a la educación, distintas de las tradicionales y más relacionadas con la vida cotidiana de la ciudadanía y con el desarrollo de capacidades y habilidades realmente útiles para desenvolverse de forma autónoma y desarrollar un proyecto de vida.

En el nuevo currículo de las etapas de la enseñanza obligatoria (Primaria y ESO) las competencias básicas ocupan un papel determinante, apareciendo como un elemento orientador para la selección del resto de elementos curriculares (objetivos, contenidos, criterios de evaluación) y, por lo tanto, como un elemento nuclear de los proyectos educativos y curriculares, y, en última instancia, de las programaciones didácticas de todas las áreas y materias del currículo.



El proyecto de la OCDE, denominado *Definición y Selección de Competencias* (DeSeCo), referente básico del enfoque comprensivo de las competencias básicas, entiende éstas como:

“... la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz.”

En base al marco teórico establecido por DeSeCo, y partiendo de la propuesta realizada por la Unión Europea, el MEC ha establecido las ocho competencias básicas de la enseñanza obligatoria para el conjunto del Estado:

- Competencia en comunicación lingüística
- Competencia matemática
- Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico
- Tratamiento de la información y competencia digital
- Competencia para aprender a aprender
- Competencia social y ciudadana
- Autonomía e iniciativa personal
- Competencia cultural y artística

El planteamiento de la actividad educativa desde las competencias básicas exige un nuevo enfoque que afecta a todos los ámbitos de la acción educativa. En el caso del currículo actual, supone que tanto la formulación de los objetivos, como los contenidos y, sobre todo, los criterios de evaluación deben alcanzar una nueva dimensión que dé respuesta al objetivo de adquirir y desarrollar las competencias básicas.

La incorporación de las competencias básicas al currículo tiene sin duda implicaciones importantes para las prácticas educativas, que han de afectar a las metodologías didácticas, a las estrategias de evaluación y la propia organización escolar. En el cuadro siguiente se recogen algunos de esos principios básicos, que inspiran las propuestas que, para el área de Lengua, presentamos a continuación.

Principios pedagógicos que subyacen al enfoque basado en las competencias.

1. La pretensión central del dispositivo escolar no es transmitir informaciones y conocimientos, sino provocar el desarrollo de competencias básicas.
2. El objetivo de los procesos de enseñanza no ha de ser que los alumnos aprendan las disciplinas, sino que reconstruyan sus modelos mentales vulgares, sus esquemas de pensamiento.
3. Provocar aprendizaje relevante requiere implicar activamente al estudiante en procesos de búsqueda, estudio, experimentación, reflexión, aplicación y comunicación del conocimiento.
4. El desarrollo de las competencias fundamentales requiere focalizar en las situaciones reales y proponer actividades auténticas. Vincular el conocimiento a los problemas importantes de la vida cotidiana.
5. La organización espacial y temporal de los contextos escolares ha de contemplar la flexibilidad y creatividad requerida por la naturaleza de las tareas auténticas y por las exigencias de vinculación con el entorno social.
6. Aprender en situaciones de incertidumbre y en procesos permanentes de cambio es una condición para el desarrollo de competencias básicas y para aprender a aprender.
7. La estrategia didáctica más relevante se concreta en la preparación de entornos de aprendizaje caracterizados por el intercambio y vivencia de la cultura más viva y elaborada.
8. El aprendizaje relevante requiere estimular la metacognición de cada estudiante, su capacidad para comprender y gobernar su propio y singular proceso de aprender y de aprender a aprender.
9. La cooperación entre iguales es una estrategia didáctica de primer orden. La cooperación incluye el diálogo, el debate y la discrepancia, el respeto a las diferencias, saber escuchar, enriquecerse con las aportaciones ajenas y tener la generosidad suficiente para ofrecer lo mejor de sí mismo.
10. El desarrollo de las competencias requiere proporcionar un entorno seguro y cálido en el que el aprendiz se sienta libre y confiado para probar, equivocarse, realimentar, y volver a probar.
11. La evaluación educativa del rendimiento de los alumnos ha de entenderse básicamente como evaluación formativa, para facilitar el desarrollo en cada individuo de sus competencias de comprensión y actuación.
12. La función del docente para el desarrollo de competencias puede concebirse como la tutorización del aprendizaje de los estudiantes, lo que implica diseñar, planificar, organizar, estimular, acompañar, evaluar y reconducir sus procesos de aprendizaje.

FUENTE: Pérez Gómez, A.I. (2007): Las Competencias Básicas: su naturaleza e implicaciones pedagógicas (Cuaderno de Educación nº 1).

Al exponer las características de las dos etapas de la educación obligatoria (Primaria y Secundaria obligatoria) se insiste en la necesidad de que las competencias básicas ocupen un papel determinante en estos niveles educativos para lo cual deben estar presentes en los proyectos educativos, proyectos curriculares y, sobre todo, en las programaciones didácticas de todas las áreas y materias.

Por este motivo, la Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria ha considerado de enorme importancia proponer pautas y orientaciones con el fin de guiar al profesorado de Educación Obligatoria en la nueva tarea que tiene encomendada. Esto justifica, pues, la publicación de este documento que se ofrece al profesorado y que, en el caso de la materia Lengua Castellana y Literatura, exige una profunda modificación de los anteriores planteamientos metodológicos en su enseñanza.

La enseñanza de la lengua en el nuevo marco de las competencias básicas

2 La enseñanza de la lengua en el nuevo marco de las competencias básicas

LAS COMPETENCIAS BÁSICAS EN EL ÁREA DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA

La extensión del sistema educativo a edades tempranas, los avances sociales que han hecho posible la incorporación al sistema educativo de una amplia población, la ampliación de la Educación Obligatoria a los 16 años y la necesaria respuesta que esta población ha de dar a lo largo de su vida en una sociedad que ha experimentado profundos cambios, ha llevado al ámbito educativo a una profunda transformación, ahora mismo auspiciada por los informes que, desde distintas instituciones realizan sobre el estado del sistema educativo y por la necesidad de llegar a acciones comunes a nivel europeo.

Estos cambios en la estructura del propio sistema educativo nos ponen ante la necesidad de abordar una tarea difícil, pero a la vez apasionante, como es conseguir educar para la vida en la nueva sociedad del Conocimiento y la Información.

Educar para la vida supone **desarrollar una serie de competencias que permitan al individuo dar respuesta a las situaciones y problemas que se le van a presentar a lo largo de su vida en todos los ámbitos: social, interpersonal, personal y profesional.**

Esto pone de relieve la importancia de los contextos en los que el individuo se desenvuelve, su protagonismo como emisor y receptor y las estrategias que se deben poner en marcha para la realización de acciones de comunicación. Así se expresa el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas, entendiendo por competencias el conjunto de **conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a la persona realizar acciones:**

“El uso de la lengua –que incluye el aprendizaje– comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de competencias, tanto generales como competencias comunicativas lingüísticas, en particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos contextos y bajo distintas condiciones y restricciones, con el fin de realizar actividades de lengua que conllevan procesos para producir y recibir textos relacionados con temas en ámbitos específicos, poniendo en juego las estrategias que parecen más apropiadas para llevar a cabo las tareas que han de realizar. El control que estas acciones tienen en los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias.”

Interactuar de forma competente a través del lenguaje en los distintos ámbitos social, académico,

público, profesional, no sólo supone desarrollar la competencia lingüística, sino también **contribuir al desarrollo de otras competencias básicas**. De hecho, la utilización del lenguaje como instrumento comporta poner en marcha **estrategias y acciones imprescindibles para la adquisición y desarrollo del conjunto de las competencias básicas**.

En el caso de **la lengua y la literatura**, esto supone, como luego veremos, **replantarse la acción pedagógica** en la enseñanza de esta área para que no siga primando una enseñanza exclusiva de lo gramatical que se ha revelado, después de muchos años, como ineficaz para lograr que los alumnos adquieran la **competencia comunicativa**. Por lo tanto, lo que ahora se plantea es que la enseñanza y aprendizaje de la gramática ocupe el espacio que le corresponde, es decir que no se convierta en un fin en sí mismo sino que cumpla el fin básico del aprendizaje de la lengua y la literatura: **servir para aprender a comunicarse, a utilizar la lengua para adquirir nuevos conocimientos y aprender, a través del lenguaje, a expresar ideas y sentimientos propios**. Estos nuevos planteamientos, que constituyen un cambio fundamental tanto de objetivos como de contenidos y de criterios de evaluación, revelan las enormes diferencias que existen con la enseñanza de la lengua y la literatura de periodos precedentes.

El currículo de esta materia, al tener como meta el desarrollo de la capacidad para interactuar de forma competente mediante el lenguaje en las diferentes esferas de la actividad social, contribuye de un modo decisivo al desarrollo de todos los aspectos que conforman la competencia en comunicación lingüística. Además, las habilidades y estrategias para el uso de una lengua determinada y la capacidad para tomar la lengua como objeto de observación, aunque se adquieren desde una lengua, se transfieren y aplican al aprendizaje de otras. Este aprendizaje contribuye, a su vez, a acrecentar esta competencia sobre el uso del lenguaje en general. **El desarrollo de la competencia en comunicación lingüística se adquirirá en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, y muy especialmente a través del uso de la lengua en situaciones de comunicación reales o virtuales**.

Fuera del ámbito escolar las situaciones de comunicación reales de los alumnos se multiplican, en unos casos pertenecen al ámbito familiar y en otros a las derivadas de su pertenencia a un colectivo social o como ciudadanos con unas características concretas. Así, pronto entrarán en contacto con las diferentes administraciones, con el mundo del comercio y consumo, con las actividades de ocio y tiempo libre, con los medios de comunicación, con el mundo de la salud, con los medios de transporte, con el mundo laboral, etc. De todo ello se deduce que **si el objetivo principal es lograr que adquieran las competencias necesarias para integrarse en todos los ámbitos sociales es imprescindible “representar” estas situaciones en el ámbito de la clase de lengua y literatura**.

2.1. Relación de la lengua y literatura con la competencia en comunicación lingüística.

El saber reflexivo sobre las prácticas comunicativas es el eje fundamental del desarrollo integral y autónomo que permite a la persona vivir en la sociedad del siglo XXI. El empleo de la lengua como medio de comunicación, adquisición y transmisión del conocimiento es objeto de todas las materias y áreas y por tanto, todas ellas son responsables del desarrollo de la competencia en comunicación lingüística.

El carácter instrumental de la lengua y literatura es fácil de apreciar si consideramos que debe servir para que los alumnos no sólo aprendan por medio de la lengua, sino que también la utilicen como vehículo para la adquisición de conocimiento.

La lengua se sitúa en este marco como ámbito privilegiado para el desarrollo de la competencia lingüística, que pasa por la **apropiación de un sistema de signos y de los significados culturales que éstos transmiten, atención centrada en las destrezas discursivas y alcanzar la competencia para desenvolverse en las diferentes situaciones de la vida**.

La estrecha vinculación entre la competencia en comunicación lingüística y el área de lengua y literatura se pone aún más de manifiesto si analizamos los objetivos, contenidos, criterios de evaluación y la metodología propuestos por los Decretos de currículo de Enseñanza Primaria y Enseñanza Secundaria Obligatoria.

Se aprende a hablar y a escuchar, a leer y a escribir para la interacción comunicativa, pero también para adquirir nuevos conocimientos: el lenguaje, además de instrumento de comunicación, es un medio de representación del mundo y está en la base del pensamiento y del conocimiento.

2.2. El desarrollo de las competencias y las tareas relacionadas con la lengua y literatura.

Si observamos tanto el currículo de Educación Primaria como el de ESO, veremos que hay unos aspectos relacionados con los objetivos generales que son comunes a ambas etapas y desde ellos vamos a presentar una serie de tareas en las que se implican, no sólo la competencia en comunicación lingüística, como la más relacionada con la lengua y la literatura, sino las demás competencias básicas.

DESARROLLO DE COMPETENCIAS BÁSICAS DESDE EL ÁREA DE LENGUA		Ejemplos de tareas
<p>Comprender discursos diversos, interpretarlos, ser crítico supone poner al alumnado en situación de incorporar el lenguaje como un instrumento de representación, interpretación y comprensión de la realidad, y situarle en contextos socioculturales diversos, poniendo en juego las estrategias de resolución de problemas, toma de decisiones, elaboración de planes. Esta regulación y orientación de la actividad se relaciona con la autonomía y la iniciativa personal y el aprender a aprender.</p>	<p>Adquirimos conocimientos sobre el código lingüístico no sólo para comunicarnos sino también para adquirir conocimiento personal del mundo.</p> <p>La competencia aprender a aprender sitúa al alumnado en disposición de continuar aprendiendo, gestionar sus propias capacidades y manejar los recursos y las técnicas de trabajo individual.</p> <p>La competencia autonomía e iniciativa personal, desde la comprensión, representación e interpretación de la realidad pone al individuo en situación de hacer un ejercicio de imaginación y le orienta en la resolución de problemas y en la toma de decisiones.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La lectura de una noticia desde diferentes enfoques permite situar al alumnado ante el texto escrito dándole la oportunidad de conocer puntos de vista diversos y valorarlos; pudiéndose aplicar a otras situaciones: un anuncio de un tablón; la propuesta de un grupo de alumnos/as; una exposición... • Las revistas, los periódicos que se encuentran en la Biblioteca tanto del aula como del centro, en soporte de papel o digital, ofrecen múltiples posibilidades de trabajo desde la interpretación, selección, comparación de noticias, diferentes textos caracterizados por marcas textuales diversas e intencionalidades variadas. • La revisión de una serie de normas establecidas en el centro es un tipo de texto que ofrece la posibilidad de reflexionar críticamente, interpretar una realidad y finalmente realizar propuestas.

DESARROLLO DE COMPETENCIAS BÁSICAS DESDE EL ÁREA DE LENGUA		Ejemplos de tareas
<p>La expresión oral y escrita exigen la aplicación de normas, el respeto a éstas contribuyendo al desarrollo de habilidades sociales que permiten comunicarse en contextos diferentes expresando ideas y escuchándolas. Expresar pensamientos, emociones vivencias y opiniones permiten al individuo generar ideas, formarse juicios, estructurar su pensamiento y poner en juego habilidades como emisor y receptor. La producción de textos desarrolla habilidades creativas, impulsa el gusto estético y desarrolla la capacidad de valoración y disfrute. La producción oral y escrita ofrece la oportunidad de la autorregulación del pensamiento, de las emociones y de la conducta.</p>	<p>El tratamiento de la información y la competencia digital, la competencia social y ciudadana se desarrollan desde este ámbito de la comunicación oral y escrita.</p> <p>La Biblioteca ha de figurar en este marco como recurso imprescindible, como centro de documentación que ofrece información amplia en soportes diversos y con diversidad textual.</p> <p>La búsqueda y la selección de la información es una tarea que se materializa llevando a cabo estrategias de trabajo eficaces, que en el caso de la utilización de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación tiene mucha importancia, por cuanto el mundo que se nos presenta es un laberinto por donde es necesario navegar con planificación clara de la ruta a seguir (Monereo et al., 2005).</p> <p>La competencia social y ciudadana se desarrolla en los momentos diarios en los que el alumnado tiene oportunidad de ser emisor de opiniones y receptor, ha de colaborar y cooperar para el desarrollo de un proyecto y debe ajustarse al contexto afrontando situaciones de conflicto, actuando de manera solidaria y constructiva.</p>	<p>Realizar actividades de expresión en diferentes contextos permite al alumnado que ajuste el discurso oral o escrito al receptor en cada momento, reflexionando en torno a las normas adecuadas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los debates y las discusiones sobre temas diversos de actualidad son una oportunidad comunicativa por excelencia para la expresión oral. • Las revistas y periódicos realizados por el alumnado contribuyen a dar sentido a la idea de funcionalidad del lenguaje. Son motivadores y contribuyen a una producción de calidad, tanto en el fondo como en la forma.

DESARROLLO DE COMPETENCIAS BÁSICAS DESDE EL ÁREA DE LENGUA		Ejemplos de tareas
<p>La reflexión sobre la lengua y sus normas: la reflexión gramatical y las normas de uso lingüístico.</p> <p>Cuando hablamos de reflexión gramatical hablamos de establecer relaciones entre las estructuras y el sentido global del texto, su semántica. Todos los contenidos gramaticales se enseñan/aprenden al hilo del trabajo de lenguaje: leer, escribir, hablar, escuchar...</p> <p>Es ahora cuando más cerca estamos de la competencia lingüística que hace del lenguaje un instrumento para la construcción del conocimiento.</p>	<p>La priorización se debe hacer sobre la reflexión y la aplicación, sobre el sentido práctico del conocimiento, que permite al alumnado conectar el conocimiento con sus esquemas previos y hacer aplicación de éste en función de sus necesidades.</p> <p>Aprender es elaborar una representación y aprender significativamente, lo cual exige modificación, reinterpretación e integración del nuevo conocimiento, y se apoya en un conjunto de elementos básicos: la relación con los contenidos que se poseen, el esfuerzo y predisposición del que aprende y la integración de lo aprendido.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • En cada texto que se produce o que se presenta se pueden hacer reflexiones en torno a la coherencia, cohesión y adecuación con los aspectos gramaticales formales y se trabajan de manera conjunta. La preparación, supervisión y corrección son operaciones realizadas tras la escritura, pero abordando la tarea desde el pre-texto en el que se ordena, se organiza, y se hacen las consideraciones semánticas oportunas. • Producción de diferentes textos: noticias, cartas, reportajes, artículos, publicidad, instrucciones.

DESARROLLO DE COMPETENCIAS BÁSICAS DESDE EL ÁREA DE LENGUA		Ejemplos de tareas
<p>La lectura es una fuente de placer, de enriquecimiento y de información: la diversidad textual acerca al alumnado a diferentes discursos, códigos, entornos, idiomas, culturas.</p>	<p>Esta competencia comunicativa hace al ser humano más crítico, más autónomo porque le pone en situación de investigar, de buscar información y de relacionarla críticamente. Le ayuda además a construir su propio aprendizaje y al desarrollo de la competencia artística y cultural.</p> <p>Así el lector se introduce en un mundo de sentimientos, emociones, conoce valores culturales y sociales.</p> <p>Comprender, apreciar, disfrutar y valorar diferentes discursos, en diferentes entornos, con diferentes códigos (escrito, visual, sonoro...) ayuda al alumnado en su propia capacidad estética y creadora.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La lectura de cualquier texto, en cualquier situación y con diferente finalidad. • la lectura literaria: textos significativos: valoración y análisis crítico. • La lectura para investigar sobre un tema. • La lectura e interpretación de imágenes: carteles, anuncios, arte.

DESARROLLO DE COMPETENCIAS BÁSICAS DESDE EL ÁREA DE LENGUA		Ejemplos de tareas
<p>Aprender a comunicarse está en la esencia del aprendizaje de la lengua que lleva consigo la aproximación a otras realidades, desarrollando actitudes de respeto y habilidades para la convivencia.</p>	<p>La competencia social y ciudadana se desarrolla desde la comprensión de la realidad social en que se vive, desde la valoración positiva de otras realidades y desde el acercamiento que se hace a ellas.</p> <p>Conocer y valorar otras realidades lingüísticas ofrece al alumnado una visión positiva de la comunicación lingüística, sea cual sea el código empleado para ello.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades en torno a autores que escriben en otra lengua. • Acercamiento al modo de vida en otros entornos socio-culturales.







*La concreción
del currículo de
lengua desde un
enfoque de
competencias
básicas*

3

LAS COMPETENCIAS BÁSICAS EN EL ÁREA DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA

La concreción del currículo de lengua desde un enfoque de competencias básicas

“La competencia ha de identificar aquello que necesita cualquier persona para dar respuesta a los problemas a los que se enfrentará a lo largo de su vida. Por tanto, competencia consistirá en la intervención eficaz en los diferentes ámbitos de la vida mediante acciones en las que se movilizan, al mismo tiempo y de manera interrelacionada, componentes actitudinales, procedimentales y conceptuales.”

A partir de esta definición podemos establecer una serie de supuestos básicos que nos van a ayudar a definir y desarrollar la práctica educativa desde una visión diferente a la actual, orientada a la adquisición y desarrollo de las competencias básicas:

- Nuestro punto de partida para enseñar cualquier materia ha de ser la **presentación de una situación-problema de la vida real**. Esta situación puede ser propuesta por el maestro, a partir de una cuestión o problema que ha surgido en el contexto que además es motivante para el alumnado, o propuesta por este último.
- Para resolver los problemas que presentan las diversas situaciones hemos de tener en cuenta que existe una **interrelación entre las competencias básicas**. En los currículos de Primaria y Secundaria podemos comprobar cómo cada competencia contribuye al desarrollo de las demás en mayor o menor medida.
- **Las competencias básicas están formadas por componentes de conocimientos, habilidades y actitudes** que actúan de forma integradora en la resolución de la situación-problema. Por lo tanto, hemos de tenerlos en cuenta tanto a la hora de aplicar un esquema de actuación en un contexto determinado, como a la hora de evaluar el grado de competencia que adquiere una persona para realizar una tarea de manera eficaz.
- Las estrategias metodológicas que mejor contribuyen a la enseñanza de competencias son las que parten de enfoques comunicativos.

La situación-problema a la que nos enfrentamos es: ¿cómo desarrollar la competencia lingüística en el aula? Vamos a hacer referencia a los usos de la lengua en nuestra sociedad como el punto de partida para desarrollar la competencia lingüística: **en qué situaciones reales es necesario hablar, escuchar, leer y escribir.**

A continuación vamos a explicitar una serie de consideraciones para el desarrollo del currículo de Lengua Castellana y Literatura, relativos a los diversos elementos curriculares, así como a presentar las fases de una secuencia didáctica general, dejando patente cómo a través del área desarrollamos la competencia lingüística y el resto de las competencias básicas.

3.1. Los objetivos y las competencias básicas.

En la propia formulación de los objetivos, tanto de Primaria como de Secundaria, se postula como **finalidad más importante y general el desarrollo de una serie de capacidades** “en la misma línea de lo que proponen las competencias básicas”, que determinan el sentido que se debe dar a la enseñanza de la lengua y la literatura en esta etapa de la Educación Obligatoria.

Los Decretos de currículo de Primaria y ESO establecen *la contribución de cada área o materia a la adquisición de las competencias básicas*. Así, en las programaciones didácticas deben aparecer las competencias implicadas en cada componente del currículo. A continuación presentamos una propuesta (realizada a partir de los objetivos del área de Lengua Castellana y Literatura de Educación Primaria) para abordar los objetivos del currículo en un primer nivel, para pasar al segundo nivel en el que concretamos los objetivos y la justificación de las competencias implicadas.

1. Comprender diferentes tipos de discursos, verbales y no verbales -orales, escritos e iconográficos- interpretándolos con actitud crítica, así como aplicar la comprensión e interpretación de los mismos de forma adecuada a las nuevas situaciones de comunicación- en los diferentes contextos de la actividad social y cultural.

OBJETIVOS	COMPETENCIAS IMPLICADAS
1.1 Comprender diferentes tipos de discurso e interpretarlos de manera crítica, captando su intencionalidad.	<ul style="list-style-type: none"> • Ponernos en situación de conocer el texto escrito u oral desde diferentes discursos nos ayuda a incorporar herramientas de utilización del lenguaje entendido como instrumento de comunicación (competencia en comunicación lingüística) • La información y su comprensión nos dan la posibilidad de poner en juego mecanismos de autonomía e iniciativa personal (competencia para aprender a aprender).
1.2 Interpretar los diferentes tipos de discurso y aplicar esta interpretación a situaciones de comunicación diversas y en diferentes contextos sociales y culturales.	<ul style="list-style-type: none"> • Hacer aplicación de los conocimientos que se tienen sobre el texto nos ayuda a comprender y a situarnos en contextos socioculturales diversos (competencia social y ciudadana).

4. Utilizar la lengua a través de los procesos de producción de textos, tanto orales como escritos, para relacionarse y expresarse de manera adecuada en la actividad social y cultural, adoptando una actitud respetuosa y de cooperación, para tomar conciencia de los propios sentimientos e ideas y para controlar la propia conducta.	
OBJETIVOS	COMPETENCIAS IMPLICADAS
4.1 Utilizar la lengua con funcionalidad ajustando su uso al objetivo deseado.	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer la funcionalidad del lenguaje supone conocer su sentido práctico, sus usos, sus utilidades y un grado de reflexión (<i>competencia en comunicación lingüística</i>).
4.2 Expresar las ideas y pensamientos de manera respetuosa y ajustando la conducta a cada una de las situaciones generadas en el contexto sociocultural.	<ul style="list-style-type: none"> • Participar en la vida cívica significa construir, aceptar y afrontar las normas de convivencia (<i>competencia para aprender a aprender</i>).

3.2. El planteamiento de situaciones comunicativas como elemento clave del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La necesidad de plantear el proceso de enseñanza y aprendizaje desde situaciones de comunicación reales o virtuales constituye una de las exigencias más importantes para la adquisición de las competencias básicas desde esta área, en la medida que la funcionalidad de la lengua tiene que ver con los usos de ésta y el conocimiento de su utilidad en cada contexto.

Asumir este hecho significa que los profesores y profesoras debemos plantear la labor educativa desde la consideración de cuáles son las situaciones de comunicación más frecuentes en las que se ven inmersos nuestros alumnos y en las que con mayor probabilidad se verán en su posterior vida adulta.

De todo ello se deduce que si el objetivo principal es lograr que adquieran las competencias necesarias para integrarse en todos los ámbitos sociales es imprescindible “representar” estas situaciones en el ámbito de la clase de lengua y literatura. Para ello, el instrumento correspondiente a cada una de las situaciones de comunicación será el texto, oral o escrito, que corresponda al medio de comunicación, en cada caso con sus propias peculiaridades.

Es muy oportuno poner el énfasis en el texto oral que tiende a estar menos presente en el ámbito escolar por obvio y además contemplar todas las tipologías textuales: narrativos, descriptivos, argumentativos, dialogado, instructivo, expositivo.

Presentamos a continuación algunos ámbitos básicos en que se producen las distintas **situaciones comunicativas**, tanto en el marco escolar como fuera de él.

Situaciones comunicativas en el marco escolar.

a) Curriculares

Todas aquellas situaciones que sucedan o se puedan crear en las clases de lengua y literatura y en las demás áreas y materias. La lectura, análisis y valoración de textos orales y/o escritos deben constituir la base de la mayoría de las propuestas.

b) No curriculares

Son las que se producen a diario en el ámbito de los centros y tienen que ver a su vez con las que se establecen en el ámbito de la convivencia de los distintos agentes implicados en él.

Las notas informativas, las convocatorias, requisitorias, certificaciones... son los documentos que habitualmente se encuentran en los centros y al mismo tiempo la oportunidad de los alumnos para

interpretarlos o producirlos. La interpretación y la producción de este tipo de textos acerca al alumnado al contexto más inmediato y le ayuda a conocer las relaciones comunicativas que en éste se establecen y su funcionalidad.

Situaciones comunicativas fuera del marco escolar.

Fuera del marco escolar las situaciones de comunicación reales del alumnado se multiplican, en unos casos pertenecen al ámbito familiar y en otros a ámbitos de la vida social y ciudadana:

- Propuestas de situaciones de comunicación a partir de textos orales y/o escritos pertenecientes a diferentes ámbitos de la vida social, familiar, laboral, jurídico-administrativo, ocio y pasatiempos, etc. de cualquier ciudadano.
- Propuestas de situaciones de comunicación en las que intervengan diferentes tipos de lenguajes, especialmente los pertenecientes a las nuevas tecnologías de la información, y que estén relacionados con la vida social, familiar, laboral, jurídico-administrativo, ocio y pasatiempos, etc. de cualquier ciudadano.

3.3. La metodología.

El desarrollo de los procesos de aprendizaje desde la perspectiva de las competencias requiere abordar un planteamiento metodológico que supone revisar y redefinir las prácticas tradicionales, así como valorar los cambios en los centros que tienen que ver con la organización, los recursos y la planificación. Presentamos a continuación algunas estrategias y tareas que favorecen la orientación de los procesos de enseñanza y aprendizaje al enfoque de competencias (ver **VV. AA., -2007-**):

ESTRATEGIAS Y TAREAS PARA FAVORECER...



Priorizar la reflexión y el pensamiento crítico, así como la aplicación del conocimiento sobre el aprendizaje memorístico.

Las tareas cerradas tienen mucho que ver con el aprendizaje mecánico; acciones como copiar o repetir no dan lugar a ningún tipo de aprendizaje reflexivo.

Tareas en torno a una lectura:

- Comprensión global: idea principal e intencionalidad.
- Información: extraer la información del texto.
- Interpretar: extraer el significado.
- Reflexión sobre el contenido: relación con los conocimientos previos.
- Reflexión sobre los aspectos formales: estructura, marcadores, presentación.
- Evaluación: valoración y construcción de una opinión basada en ésta, argumentación.

Proponer situaciones de aprendizaje que exijan la puesta en marcha de procesos cognitivos diversos.

Leer un texto significa interpretarlo, descifrar intenciones, tener una meta, movilizar representaciones.

Tareas ligadas a situaciones reales, centradas en las siguientes acciones: reconocer, discriminar, analizar, aplicar, resolver, localizar, identificar, comparar.

Ante una propuesta de lectura el proceso reflexivo se centra en tres pasos:

- La anticipación:
 - Objetivo, intención.
 - Tipo de texto, autor.
 - El título nos acerca a la predicción sobre el tema.
 - Lo que sabemos inicialmente.
 - Establecemos el tipo de lectura y lo que vamos a necesitar hacer según el texto de que se trate.
- Mientras leemos:
 - Comprobación de la hipótesis.
 - Nueva información.
 - Modificación en la forma de lectura.
- Después de leer:
 - Revisión de la actividad realizada
 - Se han cumplido las expectativas
 - Comprensión del texto
 - Posibles modificaciones a la lectura realizada

Contextualización de los aprendizajes.

Vinculación con el entorno, incorporación de vivencias

- Las actividades complementarias del centro: utilización como elemento motivador y generador de aprendizajes.
- La prensa: acontecimientos relacionados con el entorno.
- La utilización de diferentes textos que tienen usos sociales diferenciados (cartas, informes, manuales, formularios, ejercicios, etc).

Planteamientos metodológicos en base a situaciones – problema.

- La organización de un viaje de estudios.
- El desarrollo de la semana cultural.
- Preparación de una exposición de pintura.
- Organización de talleres medioambientales.
- Realización de la página Web, apartado de actividades complementarias.

Potenciar la investigación.

Proponer trayectorias facilitadoras de adquisición de los conocimientos y poner en práctica procesos de investigación y recogida de datos.

Propuesta de trabajo monográfico

- Tema elegido por los alumnos/as de entre los posibles que puedan ser de interés.
- Reflexión en torno a los conocimientos sobre el tema; hipótesis previas.
- Definir los ámbitos de estudio y trabajo.
- Organización del grupo; reparto de tareas, coordinación, consensos.
- Plan de trabajo: guión, recursos, tiempos.
- Búsqueda y selección de la información.
- Síntesis y debate.
- Comunicación del trabajo: libros, presentación digital, artículo periodístico, exposición oral, exposición de paneles, etc.
- Evaluación.

Potenciar la lectura y tratamiento de la información como estrategia de aprendizaje.

Desarrollar un tema en base a las informaciones recogidas desde diversos medios: con el trabajo de campo, con opiniones recogidas del entorno, con las informaciones que ofrecen los materiales bibliográficos, a través del uso de las tecnologías, la prensa, etc.

Potenciar un buen clima escolar, la cooperación y colaboración.

Realización de tareas y proyectos basadas en la colaboración, la cooperación y el trabajo en grupo.

Diversificar los materiales curriculares.

- Utilización de recursos y soportes diversos propiciando el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación.
- Integración de los materiales bibliográficos y los fondos de biblioteca en el desarrollo de las tareas.

3.4. La evaluación.

La evaluación de competencias es un proceso complejo, de carácter básicamente formativo, que lleva consigo una planificación exhaustiva y coherente de todos los componentes del Proyecto Curricular por un lado y de la evaluación en sí misma por otro.

Evaluar competencias es saber si el alumnado es capaz de resolver una situación-problema en un contexto determinado con un cierto grado de eficacia y autonomía, movilizándolo sus conocimientos en situaciones diferentes a aquéllas en que los adquirieron. Esto supone recorrer un camino en el que se amplían enormemente los procesos de enseñanza-aprendizaje llevados a cabo.

Algunas consideraciones previas en relación con la evaluación.

- Para evaluar en base a competencias hemos de practicar una enseñanza orientada a competencias.
- Practicar un enseñanza orientada a competencias supone partir de situaciones y problemas reales cuyas características principales son la globalidad y la complejidad de los mismos.
- Las competencias se caracterizan por estar constituidas por componentes diversos: conceptuales, procedimentales y actitudinales. Por lo tanto es necesario realizar tareas en las que se trabajen los tres tipos de contenidos.
- Cuando el alumnado se enfrenta a una situación-problema está realizando una serie de tareas en las que aprende habilidades y destrezas relacionadas con la competencia o competencias que queremos desarrollar.
- La evaluación no es sólo “de los aprendizajes”, sino también “para el aprendizaje” y “como aprendizaje”.

Principios básicos de la evaluación en un marco de competencias básicas.

- Una evaluación responsable y rigurosa implica el uso de estrategias evaluadoras por parte de los docentes que engloben procesos de recogida de información con medios e instrumentos variados. El desarrollo de estos procesos implica:
 - Determinar los criterios de evaluación que son considerados los indicadores de cada una de las competencias.
 - Establecer qué instrumentos de evaluación son los más adecuados para recoger la información que necesitamos (observación directa, uso de portafolios, carpeta del alumno, etc).
 - Identificar las tareas implicadas en la resolución del problema y los contenidos que las integran.
- El fin último de la evaluación es valorar si los esquemas de actuación, aprendidos por el alumnado para la resolución de la situación objeto de estudio, son útiles para resolver problemas reales en los contextos en los que se desenvuelven. Por lo tanto, el trabajo diario en el aula debe partir de situaciones problema que el alumnado tiene que resolver mediante la realización de tareas que le permite aprender y desarrollar esquemas de actuación aplicables a problemas cada vez más diversos y complejos, es decir a desarrollar competencias.
- No hemos de olvidar los componentes de las competencias que incluyen contenidos referidos a hechos, conceptos, procedimientos y actitudes, debiéndose establecer los procesos de evaluación en relación con cada uno de ellos.
- Finalmente la evaluación es un proceso de ayuda para que el alumnado consiga desarrollar las competencias básicas que le van a permitir desenvolverse con autonomía y seguridad en la sociedad que le ha tocado vivir.
- Esta ayuda supone entender la evaluación no como un proceso de calificación exclusivamente, sino como una actuación en la que recabamos información sobre las acciones, dificultades y las capacidades que el alumnado tiene que movilizar para resolver una situación de la realidad.
- Las actividades de evaluación no difieren de las actividades de aprendizaje porque la secuencia didáctica general es la misma. Saber si el alumnado ha logrado desarrollar una determinada competencia es conocer si es capaz de generalizar los esquemas de actuación aprendidos en situaciones diversas y reales.

EJEMPLOS DE TAREAS DE EVALUACIÓN EN EL ÁREA DE LENGUA

TEXTO CONTINUO:

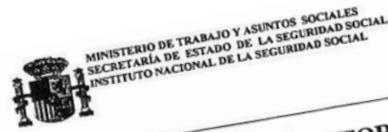
Nota informativa de la Seguridad Social sobre la Tarjeta Sanitaria Europea

Comprensión del texto: Lee detenidamente el texto y contesta las siguientes cuestiones señalando en cada pregunta una única solución válida:

- Este texto tiene como función:
 - Informar
 - Dar normas e instrucciones
 - Persuadir para que realicemos algo
 - Manifestar ideas o pensamientos propios
 - Informar y dar normas e instrucciones

- Por el tipo de expresión, este texto es:
 - Expositivo
 - Narrativo
 - Argumentativo
 - Descriptivo

- Según el texto, la Tarjeta Sanitaria Europea sirve para:
 - Obtener dinero cuando se nos ha acabado
 - Para pagar en cualquier comercio
 - Para viajar por Europa
 - Para acudir al médico



MINISTERIO DE TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES
SECRETARÍA DE ESTADO DE LA SEGURIDAD SOCIAL
INSTITUTO NACIONAL DE LA SEGURIDAD SOCIAL

NOTA INFORMATIVA

La Tarjeta Sanitaria Europea es el documento acreditativo del derecho a recibir las prestaciones sanitarias que resulten necesarias, desde un punto de vista médico, durante su estancia temporal, por motivo de trabajo, estudios, turismo..., en el territorio de otro Estado Miembro (*)

Esta tarjeta es personal e intransferible, de forma que en aquellos desplazamientos del titular del derecho junto a su familia, se extenderá una tarjeta por cada uno de los miembros de la unidad familiar.

La utilización de la tarjeta sanitaria europea, durante el periodo de validez de la misma, se encuentra condicionada además a que su titular continúe reuniendo los requisitos que dieron lugar a su obtención. En otro caso, los gastos que se originen podrían ser reclamados en concepto de prestaciones indebidas, de acuerdo con lo previsto en el Artº 84 bis del Reglamento (CEE) 1408/71.

Si usted ya dispone de la Tarjeta Sanitaria Europea, es importante que, antes de realizar cualquier desplazamiento al extranjero compruebe que el periodo de validez de la misma abarca hasta la fecha prevista de regreso. Si no es así, solicite una nueva tarjeta para asegurar la cobertura durante toda la estancia.

Para obtener o renovar la Tarjeta Sanitaria Europea puede dirigirse a cualquier Centro de Atención e Información de la Seguridad Social (CAISS), donde se le facilitará en el acto. Si precisa cualquier otra información sobre sus derechos, puede dirigirse al CAISS más próximo a su domicilio, o bien llamar al teléfono de atención gratuito 900.16.65.65., o bien consultar la web de la Seguridad Social en la dirección de internet www.seg-social.es

(*) Estados en los que la Tarjeta Sanitaria Europea tiene validez: Austria, Bélgica, Suiza, Chipre, República Checa, Alemania, Dinamarca, Estonia, Francia, Finlandia, Liechtenstein, Reino Unido, Grecia, Hungría, Italia, Irlanda, Islandia, Luxemburgo, Lituania, Letonia, Malta, Noruega, Países Bajos, Portugal, Polonia, Suecia, Eslovaquia y Eslovenia.

- El asterisco que aparece al final del primer párrafo nos informa:
 - De que los países citados al final del texto no la exigen cuando haya necesidad de una visita médica.
 - De que es imprescindible presentarla cuando visitemos al médico en cualquiera de los países citados al final del texto.
 - De cuáles son los países miembros de la UE
 - De que no se puede viajar al extranjero sin tarjeta sanitaria
- La Tarjeta Sanitaria es de uso exclusivamente:
 - Familiar
 - Escolar
 - Personal
 - Colectiva
- La expresión “*esta tarjeta es personal e intransferible*” significa:
 - Que no se puede utilizar sin permiso de los padres
 - Que solo la puede utilizar el titular de la misma
 - Que aunque es personal, en caso de necesidad, se puede transferir a otra persona
 - Que, en realidad, la podría utilizar cualquier persona siempre que tuviera derecho a ello.
- La frase “*En otro caso, los gastos que se originen podrían ser reclamados en concepto de prestaciones indebidas*” significa:
 - Que se podría utilizar para pagar el hotel en un viaje al extranjero
 - Que se puede pagar cualquier gasto originado en un viaje a Europa
 - Que sólo se puede utilizar cuando no está caducada
 - Que no se puede utilizar en España
- La Tarjeta Sanitaria no sirve y es necesario obtener una nueva cuando:
 - Se ha utilizado ya en un viaje al exterior
 - Cuando el regreso del viaje no corresponde con la fecha de caducidad de la tarjeta
 - Cuando en el viaje participan varias personas y alguna no la posee
 - Nunca porque esta tarjeta no caduca nunca
- Para obtener una Tarjeta nueva es imprescindible:
 - Solicitarla antes por teléfono
 - Solicitarla antes por internet
 - Acudir personalmente a un oficina de la CAISS
 - Solicitarla por correo
- La dirección de internet que se proporciona constituye:
 - Una información imprescindible para la obtención de la Tarjeta Sanitaria Europea
 - La posibilidad de obtener información sobre la Tarjeta Sanitaria Europea
 - La posibilidad de obtener la Tarjeta Sanitaria Europea
 - La posibilidad de recuperar los gastos sanitarios realizados en un viaje al extranjero

Reflexión sobre la lengua:

- Los puntos suspensivos en el primer párrafo significan:
 - Que puede haber otros motivos
 - Que solo se puede utilizar en época de vacaciones
 - Que posee un valor temporal determinado
 - Que son los únicos motivos

- La palabra *renovar* significa:
 - Que el documento vale indefinidamente
 - Que es necesario sustituir el documento por otro con las mismas características
 - Que serviría con una fotocopia del mismo documento
 - Que se han agotado todas las posibilidades de uso del propio documento

- Mediante la frase *“se extenderá una tarjeta por cada uno de los miembros de la unidad familiar”* se expresa alguna de las siguientes características:
 - Conjetura
 - Obligatoriedad
 - Posibilidad
 - Prohibición

- La expresión *“si no es así”* expresa:
 - Que no se necesita ningún requisito
 - Que es imprescindible cumplir lo expresado anteriormente
 - Que depende de la voluntad de cada uno
 - Que podría haber otras causas

- La división del texto en cinco párrafos indica que:
 - Cada párrafo sirve para ampliar la información del anterior
 - Que cada párrafo, excepto el primero, es una consecuencia del anterior
 - Que en cada párrafo se informa de diferentes características
 - Que se puede prescindir de algunos porque no presentan información relevante

Opinión y valoración sobre el contenido:

- Escribe una carta a un amigo con el que vas a realizar un viaje y explícale qué es la Tarjeta Sanitaria Europea y qué requisitos se necesitan para obtenerla.
- Realiza una exposición oral ante tus compañeros de clase que van a realizar un viaje de estudios en la que les informas sobre la necesidad de obtener la Tarjeta Sanitaria Europea.
- Realiza un anuncio para tu centro escolar en el que proporciones toda la información necesaria sobre la Tarjeta Sanitaria Europea.
- Realiza una consulta sobre algunas de las prestaciones de la Tarjeta Sanitaria Europea a través de la dirección de Internet.

TEXTO DISCONTINUO:

Una noticia de la prensa:

Noticia del diario Alerta, del miércoles 8 de marzo de 2006, p. 64 (última página)

Cada vez comemos peor

La falta de tiempo y el escaso conocimiento culinario empeoran la alimentación de los españoles

EUROPA PRESS. Barcelona

La mayoría de los españoles reconoce comer peor que hace unos años. Según un estudio del Observatorio de la Alimentación, la falta de tiempo dificulta seguir un régimen adecuado ya que cada vez se cocina menos, se come más rápido y se compra peor.

La encuesta, presentada en Barcelona durante la celebración de la feria Alimentaria, refleja que el 77,5% de los entrevistados cree que los hábitos alimentarios de la población española han empeorado. Sólo un 22,1% cree que se diagnóstico es cierto en su caso. Esta diferencia de cifras se debe a que "la población escucha las recomendaciones y cree estar evinculada a la práctica, aunque en realidad no es así", según ha explicado el director del estudio, Jesús Contreras. En este sentido, el 91,2% de los entrevistados afirmó que come aquello que más le gusta y no se basa en los alimentos más recomendados nutricionalmente (verduras, legumbres y pescado). Estos productos son los que ofrecen porcentajes de aceptación más bajos, por debajo del 50%, sobre todo entre niños y adolescentes. Esta baja aceptación de las verduras y las legumbres se debe en parte a que la principal manera de cocinarlas - cocidas o hervidas - es la que menos agrada a la sociedad, según refleja el informe.

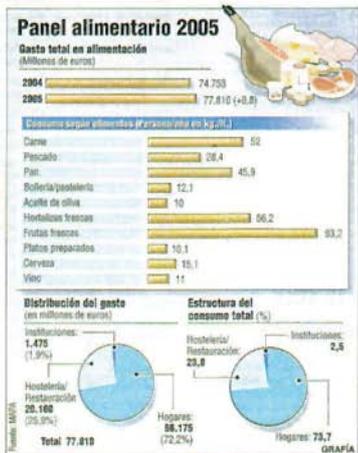


Una joven se dispone a dar buena cuenta de una hamburguesa.

alta de tiempo

El tiempo dedicado a la compra de alimentos y a la cocina ha disminuido considerablemente, sobre todo en las generaciones jóvenes y medianas. Y existe un consenso generalizado de que "se cocina muy poco, se come muy rápido y todo se compra hecho", explicó Contreras. El actual horario laboral provoca una disminución de la frecuencia de las compras alimentarias, un mayor empleo de alimentos y comidas preparadas y altera la cantidad de comida ingerida en cada momento del día. Además, a la hora de comprar un 20% de los encuestados lo hace "sobre la marcha, según lo que hace falta", y un 15% que lo que le apetece. Un 16% se cita a la lista y no compra ningún producto extra. Sin embargo, la salud es el primer factor que tienen en cuenta el 13,8% los españoles a la hora de comprar, seguido del 20,1% que prioriza sus gustos y del 13,7% que se fija en el precio. Sólo un 1% mira el valor calórico de los productos en primer lugar.

La falta de tiempo dificulta también la transmisión de los conocimientos alimentarios y culinarios dentro del hogar. Así, un 38% afirma que sabe "lo justo para saber del paso" y un 62,5 por ciento declara que le gustaría aprender



más sobre cocina y alimentación. En este sentido, los padres encuestados explican que los niños, cuando llegan a casa, "comen lo que piden". Aunque la mayoría

es partidario de imponer disciplina, el 35,7% reconoce que procura adaptarse a los gustos de sus hijos "porque no se puede estar todos los días de pelea".

Comprensión del texto: Lee detenidamente el texto y contesta las siguientes cuestiones señalando en cada pregunta una única solución válida:

- Este texto tiene como función:
 - Informar
 - Expresar opiniones personales
 - Persuadir para que realicemos algo
 - Hacer publicidad

- Por el tipo de texto es:
 - Literario
 - Una noticia
 - Un reportaje
 - Una entrevista

- Por el tipo de expresión, este texto es:
 - Expositivo
 - Narrativo
 - Argumentativo
 - Descriptivo

- Según el texto se come peor porque:
 - Porque sólo se come lo que gusta
 - Porque la mayoría de los alimentos están contaminados
 - Porque hay poco tiempo para dedicar a la preparación de los alimentos
 - Porque se come mucha verdura y fruta y eso no es bueno

- Generalmente se elige la comida por:
 - Por las recomendaciones de los expertos en nutrición
 - Por lo que exigen los hijos
 - Por las recomendaciones de los anuncios publicitarios
 - Por la facilidad para preparar la comida

- Según lo que se dice en el texto para alimentarnos mejor debemos:
 - Tomar más líquidos
 - Comer más alimentos preparados
 - Comer más verdura y carne
 - Comer más fruta, pescado y verduras

- Según los resultados de la encuesta, para comer mejor:
 - Los padres tendrían que imponer sus gustos culinarios a los hijos
 - Deberíamos seguir los consejos de los expertos en alimentación
 - Deberíamos elegir mejor los alimentos en el supermercado
 - Deberíamos cocinar más y mejor los productos alimenticios

- La foto de la joven comiendo tiene como finalidad:
 - Servir de ejemplo de una buena y sana alimentación
 - Mostrar que los alimentos deben comerse con las manos
 - Servir de ejemplo de una mala alimentación
 - Mostrar que se debe morder con sumo cuidado

- Las frases o expresiones entrecomilladas tiene como función:
 - Explicar aquello que no se debe tener en cuenta a la hora de alimentarse
 - Explicar todo lo que se debe tener en cuenta a la hora de alimentarse
 - Reflejar de forma literal los datos más importantes de la encuesta
 - No aportan ninguna información especial
- Según el texto las comidas preparadas:
 - Constituyen una manera rápida y sana de alimentarse
 - Constituyen un forma sana y barata de alimentarse
 - No constituyen una forma muy recomendable de alimentarse
 - Que son mejores que las comidas cocinadas en la propia casa
- La frase “*prioriza sus gustos*” significa que:
 - Que comen cualquier clase de alimentos
 - Que comen los alimentos recomendados como más sanos
 - Que comen en primer lugar aquello que más gusta
 - Que comen los primeros alimentos que ve y compra en el supermercado
- La foto y los dos gráficos tienen como objetivo:
 - Enfrentar lo que debe ser la buena y la mala alimentación
 - Complementar la información sobre los hábitos alimentarios
 - Proponer como mejor forma de alimentarse lo que se dice en el texto escrito
 - Destacar la información de los gráficos por encima de la del texto
- La frase “*hábitos alimentarios*” significa:
 - Que, en general, se come mal
 - Que haría falta mejorar la alimentación
 - El conjunto de alimentos que habitualmente come una persona o una colectividad
 - La falta de un horario fijo para comer
- La frase “*le gustaría aprender más*” significa:
 - Que asume la obligatoriedad de aprender a cocinar mejor
 - Que expresa la intención de aprender a cocinar mejor
 - Que sabe todo lo necesario sobre cocina
 - Que renuncia a aprender a cocinar
- La expresión “*la mayoría [de los padres] es partidario de imponer disciplina*” significa que:
 - A los padres no les interesa mucho lo que comen sus hijos
 - Que a los padres les gustaría estar presentes mientras comen sus hijos
 - Que a los padres les gustaría elegir la comida de sus hijos
 - Que a los padres solo les importa que sus hijos coman educadamente

- El gráfico del panel revela, si consideramos la información del texto escrito, que:
 - Que se debería consumir más comida preparada
 - Que se come demasiado pescado
 - Que se consumen demasiadas frutas y verduras
 - Que, en conjunto, el consumo de los alimentos sanos es considerable

Opinión y valoración sobre el contenido:

- Escribe una carta a un amigo y explícale los contenidos más importantes de esta noticia.
- Realiza un anuncio en el que expongas e invites a alimentarse mejor a tus compañeros, para ello debes basarte en lo que expresa este texto.
- Realiza un pequeño esquema que sirva de base a un debate entre tus compañeros de clase sobre los buenos hábitos alimenticios. Debes sacar conclusiones
- Prepara una pequeña encuesta para realizar entre tus compañeros sobre sus hábitos alimenticios.
- Consulta en internet las características de los principales alimentos sanos y los menos sanos, elabora una dieta a partir de los resultados.
- Elabora un decálogo de buena alimentación a partir de lo que se expresa en el texto, incluyendo los dos gráficos. Debes expresar lo que se debe comer y lo que no se debe comer.

TEXTO DISCONTINUO:

Tríptico sobre la prevención contra el robo y hurto de teléfonos móviles ¡Qué no te dejen sin móvil! publicado por los ministerios de Sanidad y Consumo, Interior y Ciencia y Tecnología.

Aumentar la seguridad ciudadana es responsabilidad de todos

- La generalización del uso del móvil ha propiciado la extensión de actividades delictivas al robo y hurto de móviles. Piense en el móvil como en la cartera o la tarjeta de crédito: es un objeto pequeño, pero importante y uno de los más valiosos, que debemos proteger.
- Para combatir el robo y el hurto de móviles, los Ministerios del Interior, de Ciencia y Tecnología, y de Sanidad y Consumo, están colaborando con los operadores de telefonía móvil y los fabricantes de terminales.
- En esta lucha contra la delincuencia es muy importante la concienciación e información de los ciudadanos, que pueden reducir las oportunidades de sustracción de su móvil.
- Para esto tiene en sus manos dos vías: Primero, tomar las medidas preventivas. Y en último caso, anular su **SIM** y el terminal móvil. Al igual que una tarjeta de crédito, dejarán de tener valor si lo denuncia, y así se desincentivará la sustracción de móviles.



Sus números de identificación

Cuando compra un teléfono móvil, dispone de dos niveles de protección gracias a:

- el **PIN** (Número de Identificación Personal) es un número, generalmente de 4 dígitos, ligado a su tarjeta SIM (Tarjeta de Identificación de Usuario), que se inserta en el terminal móvil y está relacionada con su operador y su número de teléfono móvil. No lo desactive.
- el **IMEI**: es el número de identificación de su terminal móvil a nivel mundial. El IMEI es como el número de bastidor de su coche, y consta de 15 dígitos escritos todos juntos, por ejemplo, «352167 40 477100 5» o bien separados «352167/40/477100/5».

Medidas preventivas

- En lugares concurridos como centros comerciales y transportes públicos, procure ser discreto en la utilización del móvil, y no dejarlo a la vista ni confiárselo a extraños.
- Asimismo, si es posible, utilice el modo vibrador, o un volumen de timbre reducido.
- Una medida básica es activar o mantener activada la petición de código **PIN** de su tarjeta SIM, que normalmente viene activada.
- En los automóviles evite dejar el terminal a la vista sobre el salpicadero o los asientos.
- Asimismo es fundamental anotar en varios sitios seguros los datos de su móvil:
 - ♦ Su código PIN de acceso a la SIM.
 - ♦ Su "Código de Seguridad" que bloquea y desbloquea su terminal móvil. (Consulte su manual).
 - ♦ La identificación del terminal: IMEI.
 - ♦ Marca y modelo del terminal.
- El **IMEI** puede obtenerlo:
 - ♦ Marcando *#06# y pulsando llamar en su terminal: verá en la pantalla el IMEI.
 - ♦ En su terminal móvil, escrito normalmente en el compartimento de la batería.
 - ♦ En la caja de embalaje del móvil, en la documentación con las instrucciones, o en la factura.
- En caso de robo o hurto, estos datos permitirán a los operadores de telefonía el bloqueo del móvil, y facilitarán la labor de la Policía y la Guardia Civil.

Después de leer detenidamente el folleto contesta a las siguientes cuestiones:

1. ¿Este folleto es exclusivamente informativo? Explica y justifica tu respuesta.
2. Explica con argumentos cuál es la intención comunicativa del emisor del texto.
3. Explica con argumentos qué elementos del lenguaje no verbal son los más significativos para comprender mejor la intención comunicativa del emisor.
4. Define en una frase el mensaje del folleto y la actitud con que lo hace el emisor.
5. Propón otro título para el folleto, que sea más expresivo aún.
6. ¿Qué función comunicativa ofrecen los logotipos que aparecen en el texto? Explica y justifica tu respuesta.
7. Extrae cinco palabras con tilde y tres si ella y explica por qué la llevan o no la llevan.
8. Lee y explica qué clases de palabras y cómo se han formado las siguientes: SIM, PIN, IMEI, ¿conoces alguna otra que se haya formado de manera idéntica? Escríbelas y léelas.
9. Extrae las formas verbales del apartado "Medidas preventivas", analízalas y explica sus valores en el texto.
10. Expresa el significado de las siguientes palabras y escribe varias frases con ellas: *hurto*, *sustracción*, *bloquear*, *fraudulenta*, *denuncie*, *propiciado*, *delictiva*, *delincuencia* y *código*.
11. Extrae un fragmento expositivo y analiza sus características gramaticales, expresa después el valor y función que aporta al texto.

12. ¿Consideras que la información que ofrece así como el lenguaje empleado, su disposición, y todos las demás características del folleto son suficientes para protegerte del robo del móvil? Explica con argumentos tu opinión para los aspectos positivos y los negativos.
13. Expresa tu opinión sobre el contenido del folleto, su actualidad, la intención y la actitud del emisor y otros aspectos que consideres relevantes con tus propios argumentos.
14. Escribe una carta a un amigo para informarle de las precauciones que debe tomar para que no le roben el móvil, también de lo que debe hacer en caso de que se lo robaran. Debe tener un mínimo de 25 líneas, ajustada a la estructura habitual de una carta, debes utilizar un lenguaje adecuado a la situación de comunicación y debes ser persuasivo y convincente para que tome medidas ya que tú sabes que es muy descuidado y ya se lo han robado en otra ocasión.
15. Crea varios anuncios con diferentes ilustraciones para informar de las precauciones que hay que tomar para que no nos roben el móvil. Crea otros similares con lo que debemos hacer en caso de que nos lo hayan robado.
16. Escribe un mensaje de correo electrónico en el que informes a varios amigos de las precauciones que hay que tomar para que no nos roben el móvil.

3.5. Algunas secuencias didácticas a modo de ejemplo.

La secuencia didáctica es un diseño en el que se encadenan y articulan las distintas tareas, estableciendo la función que cada tarea tiene sobre la construcción del conocimiento y la consiguiente valoración de la pertinencia y oportunidad de la tarea, así como el énfasis que se puede poner en ella.

Antes de entrar en cada secuencia didáctica propuesta como modelo, hemos de hacer algunas consideraciones básicas:

- Los alumnos y alumnas son los protagonistas del proceso, comenzando por el establecimiento compartido entre docentes y alumnado, tanto de las tareas como del planteamiento de las cuestiones que es necesario resolver.
- La identificación de cada una de las cuestiones debe tener su punto de partida en contextos reales.
- El esquema de actuación ha de quedar explícito para identificar con claridad los procedimientos a seguir, los conocimientos, las habilidades y actitudes que se deben adquirir y desarrollar.
- La revisión del conocimiento disponible en cada momento en que se desarrolla la tarea supone una evaluación del proceso de carácter formativo que pretende informar al alumnado y al profesorado sobre la marcha del mismo, localizar deficiencias y corregirlas y, finalmente, valorar las conductas intermedias del alumno que nos permitirán conocer el estilo de aprendizaje y el grado de consecución de los objetivos. Es el modo en que los agentes participantes (estudiantes y docentes) puedan hacer los ajustes y rectificaciones oportunas.

Se describen a continuación algunas secuencias de tareas orientadas al desarrollo de las competencias básicas, que hacen referencia a los distintos usos de la lengua escrita que se producen en contextos o situaciones reales (hacemos uso de la clasificación de Tolchinsky -1990- referida a los usos de la lengua: práctico, literario y científico).

Uso práctico:

Engloba los textos que nos permiten resolver cuestiones de nuestro quehacer diario y rutinario. Son los textos informativos: folletos, guías turísticas, cheques bancarios, prospectos, horarios...

1. SECUENCIA DIDÁCTICA GENERAL
TEMA: diseño de un folleto informativo sobre las energías renovables. ÁREAS: Lengua, Conocimiento del Medio, Matemáticas, Educación Artística. OBJETIVO DIDÁCTICO: desarrollar la competencia en comunicación lingüística mediante estrategias de comunicación de informaciones concretas acerca de situaciones reales.
2. SITUACIÓN-PROBLEMA AUTÉNTICA
El Ayuntamiento de nuestro pueblo está desarrollando varias campañas sobre el uso de energías renovables y medio ambiente. En la escuela han presentado mediante una charla y la realización de un taller la importancia y necesidad de utilizar otros tipos de energías. Los ponentes transmiten la necesidad de que esta información sea conocida por todo el pueblo. A partir de aquí surge la idea de realizar un folleto informativo para repartir a toda la comunidad.
3. PROBLEMAS O CUESTIONES (Presentación del objeto de estudio en su complejidad)
Desde este centro de interés, el alumnado en pequeños grupos (no más de 3 personas) buscan en su entorno folletos de temas diversos además de los que tenemos en el centro (la biblioteca es un lugar muy apropiado para convertirse en centro de recursos con una amplia diversidad textual). Puesta en común de todo el material analizando los temas que tratan, el formato, los tipos de textos que aparecen, la forma de organizar la información, el tipo de letra, etc. Partiendo de este análisis el alumnado hace propuestas para diseñar el folleto que queremos.
4. ¿CÓMO RESOLVERLOS? (Proceso de análisis).
Por parejas diseñan un "prefolleto".
<ul style="list-style-type: none"> • Elección de la forma del folleto (tríptico, en libro...). • Escritura de los textos a partir de la información obtenida en la charla: será necesario realizar resúmenes, destacar las frases más significativas, insertar datos específicos... • Organizar los diversos espacios del folleto para poder insertar fotos, dibujos, gráficos... • Crear un archivo con fotos, textos, comentarios, a través de páginas especializadas en el tema, de Internet.
5. ELECCIÓN DEL ESQUEMA DE ACTUACIÓN.
Puesta en común de los diversos diseños analizando que se ajusten a la tipología textual que estamos trabajando (texto informativo: folleto) utilizando diversas formas textuales: será necesario escribir resúmenes, pies de fotos, slogans, títulos, etc. Esta situación nos lleva a trabajar otros tipos de textos que en algunos casos son conocidos y los pueden aplicar a la nueva situación y en otros casos tendremos que enseñarles las estrategias oportunas para que los aprendan.
6. PROCESO DE APRENDIZAJE DEL ESQUEMA DE ACTUACIÓN Y DE SUS COMPONENTES. (Utilización del saber disciplinar).
Una vez analizados los diferentes folletos, las estrategias de escritura, los datos de que disponemos y la información que queremos ofrecer a la población para sensibilizarla sobre el uso de las energías renovables, cada alumno o alumna elaborará su propio folleto utilizando la herramienta informática.
7. APLICACIÓN DEL ESQUEMA DE ACTUACIÓN EN LA SITUACIÓN DE LA REALIDAD OBJETO DE ESTUDIO.
Presentación de cada uno de los folletos comentando el proceso que cada uno ha seguido para su elaboración y exponiendo las dificultades que han tenido, la forma de resolverlos así como aquellas cuestiones que necesitan mejorar. En este punto se realizará una autoevaluación de la competencia lingüística descubriendo lo que han aprendido, la aplicación de lo que ya sabían y las estrategias que han desarrollado para la realización del trabajo.
8. APLICACIÓN DEL ESQUEMA DE ACTUACIÓN EN SITUACIONES DIVERSAS.
El Ayuntamiento se encargará de enviar a la imprenta los folletos realizados por los alumnos para ser repartidos posteriormente entre la población.
A lo largo de la escolarización del alumnado surgen situaciones en las que es preciso realizar este tipo de texto como por ejemplo la semana cultural, los programas de los festivales de Navidad, del verano, folletos sobre exposiciones, campañas publicitarias... Para ello es necesario seguir realizando actividades que encajen con el formato del texto informativo, pues cada situación precisa unos matices diferentes que el alumnado ha de tener presente y que diferencian unos folletos de otros dependiendo de las necesidades comunicativas.

Uso literario:

Desde el uso literario de la lengua accedemos a la belleza, la sensibilidad, los sentimientos y las emociones. Los textos literarios nos permiten viajar a mundos diferentes, reales o imaginarios.

1. SECUENCIA DIDÁCTICA GENERAL
<ul style="list-style-type: none"> • TEMA: escribir el pregón para la fiesta de Carnaval. • ÁREAS: Lengua. • OBJETIVO DIDÁCTICO: desarrollar la competencia en comunicación lingüística mediante el acercamiento a las obras literarias a través de la producción de un texto poético popular.
2. SITUACIÓN-PROBLEMA AUTÉNTICA
<ul style="list-style-type: none"> • El carnaval es un proyecto de trabajo en el que participa todo el centro; desde la elección del tema sobre el que gira esta celebración hasta el desfile y la fiesta final se suceden diversos centros de interés como son: la elaboración del disfraz, la murga, el pregón, la historia del carnaval... Todos los niveles trabajan en torno a ellos teniendo en cuenta los intereses del alumnado y el grado de motivación. Los alumnos y alumnas de 6º de Primaria se encargan de forma voluntaria de escribir el pregón.
3. PROBLEMAS O CUESTIONES (Presentación del objeto de estudio en su complejidad)
<ul style="list-style-type: none"> • Lo primero que se plantea en el grupo es saber lo que es un pregón, para que sirve, cómo se escribe, cuando y dónde se lee... Surgen multitud de cuestiones que son las que van a condicionar la investigación sobre este tipo de textos. Para ello buscarán información en libros sobre el tema del carnaval, haciendo entrevistas a personas que participan en comparsas, que organizan la fiesta, a sus familiares, maestros, a través de Internet... Posteriormente se realiza la puesta en común de toda la información y se escribe una síntesis de la misma por parejas.
4. ¿CÓMO RESOLVERLOS? (Proceso de análisis).
<ul style="list-style-type: none"> • Una vez que el alumnado sabe lo que es un pregón (tipo de texto, temas que abordan, su utilidad en contextos determinados...) escriben una estrofa en grupos de 3 personas: <ol style="list-style-type: none"> 1. Cada grupo elige el disfraz de uno de los ciclos. Dos grupos se encargan de la primera estrofa (introducción del pregón) y de la última respectivamente. 2. Escriben una estrofa de cuatro o cinco versos sobre el mismo; por supuesto tiene que rimar. 3. Puesta en común de todas las estrofas.
5. SELECCIÓN DEL ESQUEMA DE ACTUACIÓN.
<ul style="list-style-type: none"> • Cada grupo expone cómo ha realizado la tarea, las dificultades que han surgido, las estrategias que han utilizado para rimar los versos, el vocabulario utilizado... • El docente recoge toda la información y diseñan entre todos una estrategia para escribir un texto poético, en este caso un pregón.
6. PROCESO DE APRENDIZAJE DEL ESQUEMA DE ACTUACIÓN Y DE SUS COMPONENTES. (Utilización del saber disciplinar).
<ul style="list-style-type: none"> • Con todo lo aprendido, los grupos revisan los textos escritos realizando las modificaciones oportunas y reescribiendo el texto. Cada alumno o alumna escribirá en el ordenador el pregón completo utilizando las herramientas necesarias para darle formato y una presentación adecuada.
7. APLICACIÓN DEL ESQUEMA DE ACTUACIÓN EN LA SITUACIÓN DE LA REALIDAD OBJETO DE ESTUDIO.
<ul style="list-style-type: none"> • Presentación de todos los pregones exponiéndolos en la biblioteca . Dos alumnos o alumnas de otros cursos se encargarán de leerlo el día del desfile en la plaza del pueblo.
8. APLICACIÓN DEL ESQUEMA DE ACTUACIÓN EN SITUACIONES DIVERSAS.
<ul style="list-style-type: none"> • Lectura de obras poéticas de autores conocidos de diferentes épocas, relacionadas con fiestas tradicionales y populares, sobre las que podemos realizar debates y foros sobre las temáticas que tratan, la rima, el tipo de palabras...

Uso científico:

Son textos que nos permiten acceder a la información y estudiar temas diversos en profundidad. Son los textos informativos, prescriptivos y expositivos.

1. SECUENCIA DIDÁCTICA GENERAL
<ul style="list-style-type: none"> • TEMA: el Sol • ÁREAS: Lengua / Conocimiento del medio / Sociales. • OBJETIVO DIDÁCTICO: realizar un texto expositivo en torno al tema.
2. SITUACIÓN-PROBLEMA AUTÉNTICA
<ul style="list-style-type: none"> • Con la utilización del periódico, tras su lectura, nos llama la atención un artículo sobre “ el año internacional del sol”.
3. PROBLEMAS O CUESTIONES (Presentación del objeto de estudio en su complejidad)
<ul style="list-style-type: none"> • Recogemos los aspectos interesantes de la noticia, datos científicos, curiosidades, opiniones, aspectos medioambientales relacionados.
4. ¿CÓMO RESOLVERLOS? (Proceso de análisis).
<ul style="list-style-type: none"> • Cada una de las aportaciones sobre el tema tiene un formato textual diferente. Analizamos cada uno y la idea que cada artículo transmite. • Se plantea ampliar el tema en torno a las creencias sobre el sol: simbología, aspectos relevantes del cambio climático y su relación con el calentamiento global, el agujero de ozono, la contaminación atmosférica y las cumbres internacionales y acuerdos. Este trabajo requiere un proceso de planificación y reparto de tareas que se hacen en grupo.
5. SELECCIÓN DEL ESQUEMA DE ACTUACIÓN.
<ul style="list-style-type: none"> • Cada grupo expone como ha realizado la tarea, las dificultades que han surgido, las estrategias que han utilizado , los recursos empleados. • Después de recoger toda la información, se procede a organizarla y se toman decisiones en torno a su exposición (organización en el panel, rotulación, soportes...)
6. PROCESO DE APRENDIZAJE DEL ESQUEMA DE ACTUACIÓN Y DE SUS COMPONENTES. (Utilización del saber disciplinar).
<ul style="list-style-type: none"> • Con todo lo aprendido, los grupos revisan los textos escritos realizando las modificaciones oportunas y reescribiendo el texto. • Los textos, las fotografías la información seleccionada exige la utilización del ordenador y de material bibliográfico diverso.
7. APLICACIÓN DEL ESQUEMA DE ACTUACIÓN EN LA SITUACIÓN DE LA REALIDAD OBJETO DE ESTUDIO.
<ul style="list-style-type: none"> • Presentación del panel (mural).
8. APLICACIÓN DEL ESQUEMA DE ACTUACIÓN EN SITUACIONES DIVERSAS.
<ul style="list-style-type: none"> • Realización de un tema monográfico libre por grupos. • Argumentación de los problemas derivados del calentamiento global. • Debate en torno a los desequilibrios en el medio ambiente.

Referencias bibliográficas

4

LAS COMPETENCIAS BÁSICAS EN EL ÁREA DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA

Referencias bibliográficas

Avia, M^a D., (2007); *“Competencias para la autoestima y el ajuste personal”* en Cuadernos de Pedagogía, nº 377, pp. 36-38.

Decreto 56/2007 de 10 de mayo (BOC 24 de de mayo), por el que se establece el Currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Cantabria.

Decreto 57/2007 de 10 de mayo (BOC de 25 de mayo), por el que se establece el Currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Cantabria.

Gairín, J. (2007); *“Competencias para la gestión del conocimiento y el aprendizaje”* en Cuadernos de Pedagogía, nº 377, pp. 24-27.

MEC, Ley Orgánica de Educación, 2/2006 de 3 de mayo, Boletín Oficial del Estado núm. 104, 4 de mayo de 2006.

MEC, Secretaría General Técnica, (2004), *Marcos teóricos de PISA 2003. Conocimientos y destrezas en Matemáticas, Lectura, Ciencias y Solución de problemas*, Madrid.

MEC, INSTITUTO CERVANTES, GRUPO ANAYA: *Marco Común Europeo de las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (edición en español) 2002.

Monereo, C. et al. (2005), *Internet y competencias básicas*. Barcelona, edit. Graó.

Monereo, C.; Pozo Juan I.; (2007); *“Competencias para con(vivir) con el siglo XXI”*, en Cuadernos de Pedagogía, nº 377, pp. 12-18.

Ortega Ruiz, R. (2007); *“Competencias para la convivencia y las relaciones sociales”* en Cuadernos de Pedagogía, nº 377, pp. 32-35.

Pérez Esteve, P.; Zayas Rocafort, F. (2007); *Competencia en comunicación lingüística*, Madrid, Alianza Editorial.

Pérez Gómez, Ángel I. (2007); *La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas*, en Cuadernos de Educación de la Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria.

Tirado, V. (2007); *“Competencias para el acceso al mundo laboral y el ejercicio profesional”*, en Cuadernos de Pedagogía, nº 377, pp. 28-30.

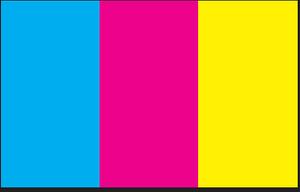
VV. AA., (2007); *Las competencias básicas y el currículo: orientaciones generales* en Cuadernos de Educación de la Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria.

Zabala, A.; Arnau, L. (2007); *11 ideas clave: cómo aprender y enseñar competencias*, Barcelona, edit Graó.





ABRIL 2008



**GOBIERNO
de
CANTABRIA**

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN