

Guía DIDÁCTICA

NIVEL MEDIO

GUÍA DIDÁCTICA NIVEL MEDIO

1. PRESENTACIÓN DE LAS UNIDADES DE LENGUA

La educación del siglo XXI se enfrenta a nuevos retos y desafíos educativos: un cambio de paradigma, un cambio metodológico y una nueva perspectiva en el rol docente. Para generar estas fuerzas del cambio es imprescindible que el estudiante ya no sea tan solo un receptor de información y conocimiento, sino que debe también recibir recursos, estrategias y herramientas para crear sus propios pensamientos, conocimientos y aprendizajes teniendo en cuenta que, en una misma aula, los estudiantes no tienen las mismas debilidades ni fortalezas.

Por estas razones, proponemos unas unidades de lengua contextualizadas, basadas en las Inteligencias Múltiples y las Competencias, valores y habilidades para la vida. Las unidades de lengua están estructuradas, por un lado, en los contenidos y las actividades digitales para los estudiantes y, por otro, en la *Guía del Docente*, una herramienta de soporte para que los docentes dispongan de las actividades que pueden llevar a cabo antes, durante y después de la clase, además de todas las especificaciones técnicas y pedagógicas (contenidos, objetivos, competencias, programación didáctica...) que tienen como objetivo facilitar el desarrollo y la metodología de las unidades de lengua.

Las 16 unidades están estructuradas en torno al aprendizaje y al desarrollo de la comprensión y la expresión oral y escrita, de la lectura y la escritura, y del conocimiento lingüístico (reglas gramaticales, ortográficas y léxicas) como elemento esencial de la competencia comunicativa.

A lo largo de todo este documento, para evitar el uso de términos que puedan resultar discriminatorios, se empleará «estudiante» o «docente» en lugar de «alumno» y «profesor» para referirse a colectivos mixtos. No obstante, se priorizará la claridad del texto.

2. BASES PEDAGÓGICAS

2.1 Innovación metodológica

Partimos de la premisa de que no todos los estudiantes tienen las mismas debilidades y fortalezas, y por ello nos apoyamos en la teoría de las Inteligencias Múltiples (IM) de Howard Gardner (1983), según la cual cada ser humano aprende de forma diferente, ya que tiene una combinación única de inteligencias. Esto representa un desafío para las acciones y prácticas educativas del docente. Tenemos dos opciones: ignorar estas diferencias y dar por hecho que todas las mentes que hay en clase son iguales o aceptar sus diferencias y trabajar a partir de esta realidad. La perspectiva de las IM implica compromiso, ya que trabajar bajo la teoría de las IM supone cuestionarse lo que en este momento se está haciendo en el colegio y en las aulas. ¿Realmente los estudiantes comprenden los textos que les presentamos? ¿Les sirven en su día a día? ¿Somos capaces de conectar con sus inquietudes? ¿Les ofrecemos la posibilidad de debatir y discutir sobre un tema que les interese?...

Nos planteamos un cambio en la manera enseñar y aprender que implica valorar cómo lo estamos haciendo, qué herramientas y recursos tenemos para trabajar. Las unidades de lengua están creadas a partir de unas prácticas de innovación pedagógica que ponen al alcance del estudiante las herramientas necesarias para desarrollar un pensamiento crítico y poder trasladarlo a su vida cotidiana con responsabilidad y solvencia, a través de estrategias y rutinas de pensamiento, técnicas cooperativas, mapas mentales y toda una serie de actividades que desarrollan las competencias desde distintos enfoques para trabajar la lengua de manera transversal. Todo ello permite interiorizar el pensamiento lingüístico y desarrollar la capacidad de formular, emplear e interpretar la lengua en diferentes contextos.

2.2 Competencias para los ciudadanos del siglo XXI

Según Gardner, la 'inteligencia' es la capacidad de resolver problemas cotidianos, generar nuevos problemas y resolverlos, crear productos y ofrecer servicios valiosos. Esta capacidad no se puede transmitir a través de conceptos o conocimientos concretos, por ello proponemos un trabajo por competencias para que el estudiante sea capaz de aplicar en su día a día aquello que ha aprendido en el aula. Para conseguirlo, se plantean diferentes tipos de actividades contextualizadas que permiten al estudiante aplicar los conocimientos lingüísticos aprendidos en otros contextos y momentos de su vida. Sin embargo, no solo pretendemos que sea capaz de aplicar estos conceptos, sino también que sea competente en cualquier ámbito y desarrolle habilidades personales, técnicas y actitudinales. Las competencias se adquieren a través de experiencias educativas diversas (dentro y fuera del aula) que ayudan a los estudiantes a desarrollar los aprendizajes imprescindibles. Por este motivo, las actividades están pensadas para trabajar, no solo desde las competencias técnicas, sino también desde las transversales, teniendo en cuenta las orientaciones de los organismos internacionales acerca de las competencias necesarias para los ciudadanos del siglo XXI.

2.3 Las inteligencias múltiples

"Todo el mundo es un genio. Pero si juzgas a un pez por su habilidad para trepar árboles, vivirá toda su vida pensando que es un inútil." (Albert Einstein)

La teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner rechaza la teoría de inteligencia única de Alfred Binet, medible a través de un test, dado que considera que cada uno de los estudiantes está compuesto por una combinación única de diferentes inteligencias. La educación del siglo XXI no se pregunta si nuestros estudiantes son inteligentes, sino de qué forma son inteligentes. Por lo tanto, trabajaremos un mismo concepto desde diferentes inteligencias para dar la oportunidad a todos los estudiantes de aprender un mismo concepto desde aquella inteligencia que tengan más desarrollada. Esto permite que se potencien las inteligencias que ya tienen desarrolladas y, además, se les da la oportunidad de desarrollar el resto de inteligencias.

Gardner reconoce la existencia de inteligencias diferentes e independientes que interactúan y se potencian de forma recíproca. Estas inteligencias son las Inteligencias Múltiples:



· **Inteligencia lingüístico-verbal:** es la capacidad de formular el pensamiento en palabras y usar el lenguaje de manera eficaz para comunicarse. Esta inteligencia incluye la sensibilidad ante los sonidos, los significados y las funciones de las palabras y permite recordar, analizar, resolver problemas, planificar y crear. La inteligencia lingüístico-verbal manifiesta las siguientes destrezas: la comprensión del orden y del significado de las palabras, la posibilidad de enseñar, explicar y aprender, y la facilidad de memorizar y recordar.



· **Inteligencia lógico-matemática:** es la capacidad de usar los números de manera efectiva y razonar adecuadamente. Incluye la sensibilidad a los esquemas, relaciones lógicas, posiciones y otras abstracciones relacionadas con el pensamiento matemático.



· **Inteligencia musical:** es la habilidad de producir y apreciar tanto el ritmo como el tono y el timbre de los sonidos y de valorar las distintas formas de expresividad musical. Incluye la sensibilidad para percibir e identificar las formas musicales y transformarlas, y permite reconocer, crear y reproducir música. Sus destrezas son la apreciación de la estructura y el ritmo de la música, la capacidad de desarrollar esquemas para la audición de la música y una gran sensibilidad ante el sonido que facilita reconocer, además de crear y reproducir no solo el sonido sino también la melodía, el ritmo y el tono.



· **Inteligencia intrapersonal:** es el conocimiento de sí mismo y la habilidad de adaptar la propia manera de actuar según ese conocimiento. Implica la autorreflexión y la correcta percepción de sí mismo e incluye el conocimiento de las propias habilidades y limitaciones, la conciencia de los estados de ánimo interiores, las intenciones y motivaciones, la capacidad de autodisciplina y autoestima. Son destrezas de esta inteligencia la concentración, la apreciación de la propia experiencia, el desarrollo del pensamiento y la conciencia de los propios sentimientos junto a la facilidad para expresarlos.



· **Inteligencia interpersonal:** es la capacidad de comprender a los demás e interactuar eficientemente con ellos. Incluye la capacidad de responder de manera adecuada a los estados de ánimo, las motivaciones y los deseos de otras personas y la habilidad para mantener relaciones y asumir roles en el grupo. También implica la capacidad para trabajar cooperativamente en grupo, escuchar y apreciar la perspectiva de los otros, aun cuando difiere de la propia, empatizar con los demás y ser capaz de crear y mantener sinergias en el grupo.



· **Inteligencia corporal-cinestésica:** es la habilidad de usar todo el cuerpo para expresar ideas y sentimientos, realizar actividades o resolver problemas. Comienza con el control de los movimientos automáticos y voluntarios hasta conseguir el empleo del cuerpo de manera competente. Incluye también la facilidad del uso de las propias manos para producir y transformar.



· **Inteligencia visual-espacial:** es la habilidad de percibir de forma precisa el mundo visual y espacial y efectuar transformaciones a partir de estas percepciones, así como producir y decodificar información gráfica. Incluye la sensibilidad al color, la línea, la forma, el espacio y la relación entre estos elementos, e implica, también, la capacidad de visualizar y de representar de manera gráfica las ideas. Entre las destrezas específicas ocupan un lugar destacado la imaginación, la capacidad de hacerse imágenes mentales, una buena orientación espacial, la facilidad de llevar a cabo representaciones gráficas y el fácil reconocimiento de relaciones entre objetos situados en el espacio.



· **Inteligencia naturalista:** es la capacidad de distinguir, clasificar y utilizar elementos del entorno, tanto del ambiente urbano como del rural.

2.4 Aprendizaje cooperativo

Cooperar consiste en trabajar juntos, apoyándose y confiando los unos en los otros, para alcanzar una meta común. La cooperación en el aula va de la mano del aprendizaje de los estudiantes, pues deben trabajar juntos para conseguir unos objetivos comunes.

Para fomentar el aprendizaje cooperativo no basta con encargar un trabajo y esperar a ver qué pasa, sin pautas ni una organización previa. Es necesario marcar unas pautas que ayuden a organizarse, marcarse objetivos, controlar los tiempos, desempeñar roles y crear interdependencias positivas entre los miembros del grupo.

La disposición física del aula es otro aspecto que se debe tener en cuenta para fomentar el trabajo cooperativo, puesto que es importante poner el foco de atención en las tareas conjuntas. Una adecuada disposición física facilita centrar la atención cognitiva y social en el desempeño, la comprensión de la tarea y la interacción entre los estudiantes.

Los grupos deben estar separados entre ellos, deben tener una buena visión de la parte central del aula y deben ser reducidos. Este trabajo cooperativo fomenta los valores de socialización e integración de los miembros, aumenta el rendimiento académico y activa la implicación en la comprensión de lo que se está aprendiendo.

Trabajar en grupo no es sencillo. Al principio es muy probable que los estudiantes no sepan hacerlo, básicamente, porque nadie les ha enseñado. Esta habilidad, como cualquier otra, debe enseñarse de manera sistemática, y un modo de hacerlo es mostrarle al estudiante cómo se organiza un equipo cooperativo y ofrecerle la oportunidad de trabajar de este modo y reflexionar sobre el funcionamiento de su grupo.

En consecuencia, de cara a la organización, debemos tener en cuenta algunos aspectos importantes, que debemos fomentar desde el inicio:

- **Normas de funcionamiento y hábitos:** una vez creados los grupos, el siguiente paso consiste en elaborar conjuntamente unas normas de funcionamiento mínimas que todo el mundo debe cumplir y hacer que cumplan los compañeros. Debemos enseñarles a trabajar en voz baja —y no tanto en silencio— para que no molesten a los otros grupos, y siempre con el objetivo de buscar el mejor modo de realizar las actividades o los ejercicios, ayudándose los unos a los otros y teniendo en cuenta las posibilidades de cada uno.

- **Asignación de roles:** realizar actividades asignando roles a los estudiantes permite maximizar su aprendizaje y fomentar la interrelación. Los roles indican qué puede esperar cada miembro del equipo que hagan los otros y, por lo tanto, qué responsabilidad tiene hacia cada uno de ellos. Aunque el profesor puede crear nuevos roles, os proponemos los siguientes: el *supervisor* coordina el material, hace que se respete el turno de palabra, controla el tiempo y el tono de voz, evita la dispersión y controla la rotación; el *animador* anima y alienta, ofrece apoyo, fomenta la participación y media en los conflictos; el *reportero* comprueba que todos hayan entendido las explicaciones, recoge las aportaciones y representa el grupo en la asamblea; el *líder* dirige las actividades y la evaluación grupal, conduce las discusiones y pide ayuda antes de preguntar al docente. Es muy importante que concretemos al máximo las funciones específicas de cada uno de estos cargos, que deben ser complementarios entre ellos.

- **Revisión y evaluación del funcionamiento del grupo:** al final del periodo previsto se debe valorar si se han alcanzado los objetivos y si se han cumplido los compromisos. Los estudiantes deben tener la oportunidad de pararse a pensar sobre el funcionamiento del equipo. El objetivo es que empiecen a cuestionarse, a valorar y a tomar consciencia de cómo trabajan, cómo se sienten, qué actitud han tenido, cómo perciben el hecho de trabajar de manera cooperativa con los compañeros, etc.

Los grupos para un aprendizaje cooperativo, según Johnson & Johnson (2004), pueden ser:

- **Grupo base:** grupos de larga duración (por lo menos, un año). Su composición es heterogénea y su objetivo es apoyarse a nivel personal (por ejemplo, escuchar a un miembro del equipo cuando tiene problemas con otros), ayudarse en las tareas de clase y avanzar a nivel académico. El profesor debe fomentar que el grupo base tenga tiempo de conocerse para conseguir un apoyo personal de calidad.

- **Grupo formal:** grupos de corta duración (una tarea determinada o una o varias sesiones). Los estudiantes trabajan juntos para lograr unos objetivos de aprendizaje compartidos. En estos grupos el profesor debe tomar algunas decisiones previas que permitan que los estudiantes se organicen y gestionen su tarea: definir el número de componentes y decidir el método de creación de los grupos, formular los objetivos que se deben alcanzar y definir los roles de cada miembro del grupo.

- **Grupo informal:** grupos de corta duración (desde unos minutos a una sesión) en los que los estudiantes trabajan conjuntamente para lograr objetivos de aprendizaje compartidos. Con estos grupos se pretende que el estudiante se implique en la comprensión de los conceptos trabajados y que procese cognitivamente los aprendizajes.

Trabajaremos el aprendizaje cooperativo desde diferentes canales: por un lado, las unidades de lengua de nivel medio plantean actividades donde el alumnado puede desarrollar este tipo de trabajo con diferentes técnicas y estructuras de trabajo y, por otro, facilitan estas estructuras de trabajo en pequeños grupos, necesarias para llevar a cabo el trabajo cooperativo con la utilización de diferentes espacios y la autogestión por parte del estudiante.

Las estructuras de aprendizaje cooperativo que utilizaremos a lo largo de las unidades de lengua son:

- **1-2-4:** con esta técnica cada miembro de manera individual (1) piensa en las respuestas o aportaciones a la tarea definida. Luego, en parejas (2), intercambian ideas y respuestas y las comentan. Finalmente, todo el equipo (4) decide cuáles son las respuestas adecuadas o qué ideas se ajustan más al desempeño de la tarea.

- **Lápices al centro:** esta estructura nos servirá para responder preguntas, ejercicios y problemas, activar conocimientos previos, organizar las tareas, reflexionar sobre un tema o aclarar dudas, entre otros. Consiste en formar equipos heterogéneos de cuatro personas, se parte de una tarea estructurada en cuatro preguntas o problemas diferentes que se asigna a cada uno de los miembros, todos dejan el lápiz en el centro de la mesa y, por turnos, el encargado de esa cuestión lee, propone cómo resolverla y el resto del grupo da su opinión y se debate cómo solucionarla. Cuando se llega a un acuerdo, todos cogen su lápiz y resuelven la tarea individualmente.

- **Escritura cooperativa:** esta técnica es muy útil para escribir distintos textos de forma adecuada, preparar o planificar la escritura a modo de borrador, fomentar la investigación, desarrollar la creatividad y promover el apoyo y la ayuda mutua. Es una actividad a partir de grupos base en que los estudiantes trabajan juntos para alcanzar objetivos comunes y obtener buenos resultados para ellos mismos y los demás miembros del grupo. Los estudiantes deben organizarse para escribir listados de palabras, organizar el material, explicar a los compañeros sus producciones y comparar los resultados. Con ello se genera una responsabilidad individual, una interacción en el grupo, una interdependencia positiva y habilidades interpersonales.

- **Lectura compartida:** la lectura de un texto se puede hacer de forma compartida, en equipo o en parejas, de esta manera se facilita su comprensión. Un miembro del equipo lee el primer párrafo mientras los demás prestan atención. Cuando haya terminado, el siguiente compañero (siguiendo, por ejemplo, el sentido de las agujas del reloj) explica o resume lo que acaban de leer y los otros deben decir si es correcto o no, o si están o no de acuerdo con lo que ha dicho el segundo compañero. El estudiante que viene a continuación (el que ha hecho el resumen del primer párrafo) lee el segundo párrafo, y se repite el proceso inicial hasta que se acaba la lectura completa del texto. Si en el texto aparece una expresión o una palabra que nadie del equipo sabe qué significa, ni siquiera después de haber consultado el diccionario, el portavoz del equipo lo comunica al docente quien pide a los demás grupos (que también están leyendo el mismo texto) si hay alguien que lo sepa y les puede ayudar. Si es así, lo explica en voz alta y explica, además, cómo han descubierto el sentido de aquella palabra o expresión.

2.5 Cultura de pensamiento en las aulas

Que los estudiantes realicen actividades en el aula que requieran usar el pensamiento no siempre representa que nuestros estudiantes piensen. Es necesario enseñarles la manera de cómo, a través de habilidades y destrezas, aprender a pensar. Pero ¿por qué es importante aprender a pensar? Según David Perkins, *el objetivo de enseñar a pensar es el de preparar a los estudiantes para que, en el futuro, puedan resolver problemas con eficacia, tomar decisiones bien meditadas y disfrutar de toda una vida de aprendizaje*. Por ello, creemos que el aula es el lugar idóneo para facilitar el pensamiento creativo, generar habilidades de comprensión analítica de la información y desarrollar el pensamiento crítico. En este mismo escenario, la metacognición obtiene un protagonismo clave, ya

que, si los estudiantes son conscientes de su propio pensamiento, será más fácil que desarrollen un pensamiento preciso que les permita identificar las habilidades necesarias y obtener los recursos y herramientas apropiadas para resolver, de la forma más eficaz, diversas situaciones y problemas de la vida cotidiana. Es por ello que la práctica de las rutinas y estrategias de pensamiento representan un recurso clave para alcanzar el último peldaño de la escalera de la metacognición:

¿En qué otras ocasiones puedo usarlo?

¿Para qué me ha servido?

¿Cómo lo he aprendido?

¿Qué he aprendido?

2.5.1 Rutinas de pensamiento

Las rutinas de pensamiento son instrumentos que utilizamos de forma habitual en las aulas que permiten profundizar en el contenido que se debe trabajar, para desarrollar y fomentar las habilidades y capacidades y para visibilizar el pensamiento reflexivo de cada uno de los estudiantes. La puesta en práctica de las rutinas de pensamiento en el aula no tan solo contribuye al desarrollo de la habilidad para generar pensamientos y reflexionar sobre estos, sino que también permite a los estudiantes comprender que hay diferentes tipos de pensamientos, creando así un ambiente de respeto y convivencia.

Para una buena aplicación de las rutinas de pensamiento hay que tener en cuenta que se pueden llevar a cabo de forma individual y/o grupal. Para que sean fáciles de enseñar y de aprender, estas rutinas siguen un proceso sencillo y, si se utilizan de manera reiterada, facilitan su interiorización permitiendo que los estudiantes puedan aplicarlas en una gran variedad de contextos.

Las rutinas de pensamiento que utilizaremos en las unidades de lengua son:

- **Visualizo, reflexiono y me cuestiono:** esta rutina ayuda al alumnado a ser cuidadoso con sus observaciones e interpretaciones. Permite el desarrollo de la rutina de la observación consciente para, a continuación, plantearse cuestiones sobre un tema. Resulta muy útil para conseguir que los estudiantes reflexionen sobre el porqué de las cosas y les permite aplicar sus nuevos conocimientos e ideas. Esta rutina se inicia con la observación de una imagen, un objeto, unas palabras, etc. Se puede trabajar de forma individual o de forma grupal. Las respuestas se anotan en una tabla para que sea visibles para todos y nos sirva para recordar las observaciones, interpretaciones y preguntas que se generaron en un momento concreto.
- **Pensaba... pero ahora pienso:** la finalidad de esta rutina es que los estudiantes reflexionen sobre su pensamiento con relación a un contenido o un tema en concreto y explorar cómo y por qué ese pensamiento se ha modificado. Se puede aplicar cuando los conocimientos, pensamientos, u opiniones iniciales sean susceptibles de un cambio a través de la experiencia. A partir de un tema o un contenido, el docente presenta una actividad y pregunta a los estudiantes qué piensan sobre ese tema y anotan las respuestas. Al finalizar la actividad se hace constar cuál es el pensamiento actual anotándolo en la plantilla que hará visible el cambio entre los pensamiento previos y posteriores.
- **Me interesa y exploro:** esta rutina ayuda a conectar nuevas ideas sobre un tema con los conocimientos previos que se tienen sobre este, estimulando la curiosidad de los estudiantes y sentando las bases para la investigación autónoma. Se suele utilizar al comenzar un tema o cuando se pretende que los estudiantes desarrollen sus propias preguntas de investigación. Se deja a los estudiantes reflexionar sobre el tema que se debe tratar y, a continuación, de forma grupal o individual, se realiza una lluvia de ideas sobre las preguntas iniciales: *¿Qué crees que sabes sobre este tema? ¿Qué preguntas o inquietudes tienes sobre este tema? ¿Qué te gustaría investigar sobre este tema? ¿Cómo podrías investigarlo?*

· **Busco el titular:** esta rutina ayuda a los estudiantes a encontrar el núcleo del tema que están tratando, a resumirlo y a extraer conclusiones. Se suele utilizar al final de la clase, después de haber trabajado sobre un tema, al finalizar el tema, etc. Después o durante la actividad se reflexiona sobre lo trabajado y se elige, de forma grupal o individual, un titular que capte la esencia de una idea, concepto o tema.

2.5.2 Estrategias de pensamiento

El uso de las estrategias de pensamiento, a diferencia de las rutinas, conlleva a un proceso más complejo y guiado, mediante mapas y organizadores gráficos. Las estrategias fomentan el desarrollo del pensamiento, pero también comportan una mejora del aprendizaje de los contenidos conduciendo a los estudiantes a la reflexión de lo aprendido. La aplicación de las estrategias en el aula facilita desarrollar y alcanzar dos importantes procesos del pensamiento: por un lado, permitirá la toma de decisiones, eligiendo la solución más adecuada para resolver un problema y, por otro, la resolución de problemas como un proceso de identificación de una situación problemática que requiere una solución para solventarla.

Para que el resultado de las estrategias sea significativo para el alumnado, es necesario seguir cuatro pasos indispensables:

1. **Presentación de la estrategia de pensamiento** a través de preguntas precisas que los estudiantes visualizarán en el organizador en la pizarra, en un mural o en un papel, para permitir la interiorización de las fases que componen la estrategia que se llevará a cabo.

2. **Uso de mapas de pensamiento** (lista estructurada de preguntas) y organizadores gráficos (plantillas que sirven de guía para los estudiantes y hacen visible el pensamiento de estos) para involucrarlos metódicamente en el proceso de reflexión, consiguiendo que la estrategia se realice a través de unas fases pautadas que ayudan a estructurar el pensamiento.

3. **Fomento y desarrollo de la reflexión metacognitiva** que mediante las preguntas del mapa de pensamiento y la secuenciación de las respuestas de los organizadores gráficos logrará que el estudiante alcance el último peldaño de la escalera de la metacognición, identificando la utilidad de un tipo de pensamiento transferible a otros contextos.

4. **Sugerencia de actividades que impliquen el uso de las estrategias utilizadas** en la misma sesión o en posteriores.

Las estrategias que trabajaremos en las unidades de lengua son:

· **Observo, categorizo e interpreto:** esta estrategia facilita la agrupación de ideas según sus semejanzas y diferencias. De este modo se facilita la clasificación y la ordenación de la información de la que se dispone y ayuda a extraer una conclusión sobre las dos ideas, fragmentos o elementos.

· **Lluvia de ideas:** se trata de una estrategia de grupo para generar ideas originales en un ambiente preferentemente relajado y no siempre estructurado. De esta forma se generan más y mejores ideas que trabajando individualmente.

· **Pienso y decido:** con esta estrategia el alumnado aprende a considerar diferentes opciones y sus posibles consecuencias para tomar una u otra decisión. Les ayuda a tomar decisiones teniendo en cuenta diferentes factores y habiéndolas meditado con anterioridad de forma estructurada.

También tendremos en cuenta otras herramientas como **los mapas mentales** que ayudan a estructurar el pensamiento y a organizar los conceptos trabajados para facilitar y afianzar el aprendizaje. Además, fomentan la creatividad y permiten plasmar de manera gráfica los conocimientos de los estudiantes de manera visual. Según el momento del proyecto y del contenido, puede trabajarse de manera guiada o no guiada. Es importante promover que estas rutinas y pautas de acción puedan ser integradas por parte de los estudiantes y las puedan emplear en una variedad de contextos.

UNIDADES Y CONTENIDO

En la programación de las unidades de lengua se tiene en cuenta la importancia de adquirir las habilidades básicas para comprender todo tipo de textos, tanto orales como escritos, y expresarse en distintas situaciones comunicativas. El estudiante debe conocer las reglas ortográficas y gramaticales básicas que le permitirán hablar, leer y escribir adecuándose al contexto. Además, es importante que aprenda a leer e interpretar distintos tipos de textos (académicos, periodísticos, literarios...) para desarrollar su pensamiento crítico y creativo, y poder así participar activamente en la sociedad.

Unidad 1: El sintagma nominal

1. Los sustantivos comunes y los propios
2. Los sustantivos individuales y los colectivos
3. Adjetivos y su uso en la descripción
4. El artículo determinado
5. El artículo indeterminado
6. Género, número y concordancia
7. El sintagma nominal

Unidad 2: Los verbos

1. El verbo: uso y reconocimiento
2. La estructura del verbo
3. La persona y el número
4. Los tiempos verbales
5. El modo verbal
6. Los verbos regulares y los irregulares
7. Las formas no personales del verbo

Unidad 3: El sintagma verbal

1. El sintagma verbal
2. Tipos de predicados y verbos
3. Los complementos del verbo
4. El complemento directo (CD)
5. El complemento indirecto (CI)
6. Los complementos circunstanciales
7. Cómo reconocer los complementos

Unidad 4: La palabra

1. La palabra
2. Estructura de la palabra
3. Palabras primitivas y palabras derivadas
4. Formación de palabras
5. Derivación
6. Composición
7. Palabras variables e invariables

Unidad 5: Pronombres y adverbios

1. Los pronombres
2. Los pronombres personales y los posesivos
3. Los pronombres demostrativos y los indefinidos
4. Los pronombres interrogativos y los exclamativos
5. Los adverbios
6. Los adverbios de cantidad, modo, tiempo y lugar
7. Los adverbios de afirmación, duda y negación

Unidad 6: El texto informativo

1. El texto informativo
2. Tipos de textos informativos
3. La introducción en un texto informativo
4. El desarrollo
5. La organización de las ideas
6. Los conectores
7. La conclusión

Unidad 7: Cartas e instrucciones

1. Las cartas y las instrucciones
2. Las cartas
3. La estructura de las cartas
4. Características y formalidades de las cartas
5. Las instrucciones
6. Estructura y características de las instrucciones
7. Tipos de textos instructivos

Unidad 8: Los géneros literarios

1. Los géneros literarios
2. La poesía
3. La rima y las figuras literarias
4. La narrativa
5. El cómic
6. El teatro
7. El texto dramático

Unidad 9: La narración

1. La narración
2. La estructura de la narración
3. La introducción
4. El nudo y las acciones
5. El desenlace
6. El argumento
7. Los personajes

Unidad 10: La novela

1. La novela
2. Tipos de novela
3. El narrador
4. Los personajes en la novela
5. El espacio
6. El tiempo
7. La descripción

Unidad 11: Los cuentos

1. Los cuentos
2. Los cuentos tradicionales
3. La estructura de los cuentos
4. El argumento y la acción
5. La ambientación de los cuentos
6. Los personajes de los cuentos
7. Las enseñanzas de los cuentos

Unidad 12: El proceso de escritura

1. La escritura del texto
2. La búsqueda de la información
3. La interpretación de la información
4. La clasificación de la información
5. La oración, el párrafo y el texto
6. Revisión del texto
7. La composición del texto

Unidad 13: Las técnicas de redacción

1. La coherencia del texto
2. La cohesión del texto
3. La adecuación comunicativa
4. La intención del autor
5. La corrección del texto
6. Los procesadores de textos
7. La presentación de los textos

Unidad 14: Las fuentes de información

8. Localizar la información
9. Cómo seleccionar la información
10. Las bibliotecas
11. Buscar un libro en la biblioteca
12. Obras de consulta
13. Los diccionarios
14. Buscadores en línea

Unidad 15: La expresión oral

1. La comunicación eficaz
2. Las fases de la comunicación
3. Estrategias de comunicación
4. La comunicación no verbal
5. Tipos de textos orales
6. La presentación oral
7. Recursos para la presentación oral

Unidad 16: El discurso oral

1. El texto oral
2. Tipos de textos orales
3. El volumen, el ritmo y la entonación
4. El lenguaje corporal
5. La exposición
6. El debate
7. El coloquio

EVALUACIÓN

Los estudiantes podrán ponerse a prueba a través de una actividad multimedia que consiste en una serie de preguntas con múltiples respuestas. Una vez que la hayan finalizado, se les indicará el resultado. Los docentes tendrán constancia también de este resultado, que les ayudará a identificar los contenidos y objetivos de la unidad que se han logrado y aquellos que deberán reforzar. Aun así, no debemos de olvidar que esta prueba tan solo nos proporciona un resultado cuantitativo y, si estamos continuamente hablando sobre una nueva forma de enseñar y de aprender, es necesario cambiar la forma de evaluar.

Aprender significa básicamente superar obstáculos y mejorar a partir de los propios errores. De este modo, la evaluación es una necesidad en nuestro día a día: necesitamos saber si avanzamos y cómo lo hacemos. Tal y como apunta Miguel Ángel Santos Guerra: *la evaluación es un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. En definitiva, la evaluación ha de dar respuesta al aprendizaje del siglo XXI. Por lo tanto, aunque cualquier evaluación implica el registro de datos, es necesario que los estudiantes sean capaces de implicarse en la detección de sus propios avances, dificultades y errores para establecer mecanismos de mejora. Por este motivo, tenemos que diseñar una evaluación contextualizada y transparente, que integre la implicación y la participación de los estudiantes.

Os recomendamos que la evaluación de las actividades de la Guía del Docente comporte una reflexión por parte del estudiante, tanto a nivel individual (autoevaluación) como grupal (coevaluación).

BIBLIOGRAFÍA

Del Pozo, M. (2013). *Una experiencia a compartir. Las Inteligencias Múltiples en el Colegio Montserrat*. Barcelona: tekman Books.

Gardner, H. (2010). *La inteligencia reformulada: Las inteligencias Múltiples en el siglo XX*. Madrid: Paidós Ibérica.

Johnson, D.; Johnson, R. (2004). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.

Tourón, J.; S., R.; Díez, A. (2014) *The Flipped Classroom. Cómo convertir la escuela en un espacio de aprendizaje*. Digital-Text.

LEBRERO, M.P., y LEBRERO, M.T. (1998). *Lectura y escritura en los primeros años: enseñanza/ aprendizaje*. España: Editorial UNED (Universidad Nacional de Educación a Distancia)

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. (2007). PIRLS 2006: Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora de la IEA [Informe español].

ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICO. (2009). *El programa PISA de la OCDE. Qué es y para qué sirve*. [en línea] París: OCDE.