



PROYECTO LINGÜÍSTICO DE CENTRO IES RICARDO BERNARDO

IES Ricardo Bernardo

Medio Cudeyo

1. Justificación	3
2. Ámbitos de actuación	5
3. Análisis de la situación	6
3.1. Características del centro y de su entorno	6
3.2. Recorrido del centro en torno a las lenguas	8
3.2.1. La enseñanza de las lenguas extranjeras	8
3.2.2. La enseñanza de la lengua española	10
3.2.3. La organización por ámbitos de 1º de ESO´	11
3.2.4. Las actividades interdisciplinares y el trabajo por proyectos	14
3.2.5. Un mapa de géneros discursivos	15
3.3. La biblioteca del centro	16
3.4. Proyecto de Alfabetización Digital	16
3.5. La atención a la diversidad: Departamento de Orientación, Programa de Competencias Lingüísticas y Plan de Interculturalidad	19
4. Objetivos lingüísticos del centro	21
5. Plan Estratégico	22
5.1. Competencia en comunicación oral: la exposición	22
5.2. Competencia lectora	23
5.2.1. Evaluación de la competencia lectora en 1º de ESO	23
5.2.2. Estrategias de comprensión lectora en el aula	24
5.2.3. La lectura de textos digitales	25
5.2.4. Pautas de presentación de los textos escritos a alumnos con dislexia y otras dificultades de aprendizaje de la lectura	27
5.2.5. La lectura en las áreas no lingüísticas	28

5.2.6. Plan de formación de usuarios de bibliotecas	29
5.3. Competencia escrita	31
5.3.1. Pautas formales en la presentación de trabajos escritos	31
5.3.2. Estructura de los trabajos escritos	33
5.3.3. La corrección ortográfica	34
6. Evaluación del PLC	35
Anexos	36
Anexo I	36
Anexo II	38
Anexo III	39
Anexo IV	42

1. Justificación

Varios son los factores que justifican la iniciativa de implementar un Proyecto Lingüístico de Centro en el IES Ricardo Bernardo, siendo el principal de ellos la percepción del profesorado de que muchos de nuestros alumnos carecen de algunas de las destrezas lingüísticas necesarias para interpretar y producir los textos escritos y orales propios de la actividad académica. Es habitual que en los centros educativos los docentes detecten numerosas carencias en las producciones escritas de sus alumnos –errores ortográficos y gramaticales, pobreza y escasez de vocabulario, falta de adecuación a las convenciones genéricas, a los niveles de registro lingüístico o a las situaciones comunicativas—. También es frecuente escuchar quejas sobre las dificultades de muchos estudiantes para captar el significado de un texto, oral o escrito, y comprender las relaciones entre las ideas en él contenidas y para expresarse oralmente con corrección en contextos formales. Puesto que estas deficiencias se constatan en la totalidad de materias curriculares, no solo en las áreas lingüísticas, y constituyen un obstáculo, en ocasiones insalvable, para la adquisición de nuevos conocimientos, debemos asumir que la mejora de la competencia lingüística es tarea de los equipos educativos al completo y corresponsabilidad de todos los departamentos didácticos.

Lo afirmado por A. Camps para la escritura puede hacerse extensivo a las otras destrezas lingüísticas básicas.

“Enseñar a escribir no es responsabilidad únicamente del profesor de lengua y no se aprende a escribir sólo en las horas destinadas a esta área en las programaciones. La escritura es la herramienta de construcción del saber y no sólo instrumento para expresarlo. Al mismo tiempo, las situaciones de aprendizaje de las diferentes materias curriculares dan lugar a situaciones de escritura relacionadas con las tradicionales maneras de hacer de cada disciplina y, por tanto, de géneros discursivos específicos” (A. Camps, 2003).

La competencia lingüística de un individuo no constituye un saber más dentro del currículo escolar: es una herramienta para adquirir nuevos aprendizajes. La competencia comunicativa no implica solo el conocimiento del

código lingüístico, sino la aplicación de este a situaciones comunicativas contextualizadas, académicas o de otra índole. La técnica comunicativa y sus prácticas se aprenderán en todas las áreas lingüísticas (lengua materna o lenguas extranjeras), pero cada área puede aportar una modalidad discursiva diferente y específica. Es necesario, por tanto, entender la competencia lingüística como un contenido común y de tratamiento (o de desarrollo) transversal, cuya deficiente adquisición produce como resultado directo la imposibilidad de adquirir nuevos saberes y, en consecuencia, el fracaso académico y personal.

El Decreto 38/2015 de 22 de mayo, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la comunidad de Cantabria, recoge esa corresponsabilidad. En la sección 3ª, referida a orientaciones metodológicas, afirma:

La lectura comprensiva constituye un instrumento fundamental para la adquisición de las competencias a las que se refiere el artículo 3.1. A tal fin, las tareas y proyectos conllevarán el uso sistemático de diferentes tipos de textos en la práctica docente de todas las materias. Las situaciones de aprendizaje han de conllevar acciones en las que, además de leer, resulte necesario escuchar, hablar, redactar o argumentar.

Pero, además, se especifica la contribución de cada área al desarrollo de la competencia lingüística y se incluyen en el currículo de todas ellas criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables que inciden de manera directa en aspectos circunscritos a la mejora de la competencia en comunicación lingüística. No puede ser de otro modo, puesto que la lengua es el principal instrumento de aprendizaje y tanto la construcción de los conocimientos como su comunicación se realizan por medio del lenguaje verbal.

Una vez establecido que todos los profesores del centro somos corresponsables de la mejora de la competencia lingüística de nuestros alumnos, se hace evidente la necesidad de trabajar en equipo y consensuar criterios que confieran coherencia y efectividad a nuestras actuaciones en el aula. Este Proyecto Lingüístico de Centro aspira a ser un instrumento que, partiendo de la evaluación de nuestras características como centro educativo y las de nuestro

alumnado, fije unos objetivos realistas y articule el conjunto de acuerdos necesarios para alcanzarlos.

2. Ámbitos de actuación

El PLC es un proyecto global para la mejora de la competencia en comunicación lingüística en un centro, que exige la implicación del profesorado de las distintas áreas y materias, la participación de los coordinadores de los proyectos y planes ya existentes y la adopción de decisiones de carácter organizativo, por parte del equipo directivo, que favorezcan la consecución de los objetivos fijados.

Sin embargo, hemos considerado que la implementación del PLC debe ser progresiva para facilitar la adaptación del profesorado y el alumnado a los cambios metodológicos que conlleva. En una primera fase, los ámbitos de actuación serán:

- La Enseñanza Secundaria Obligatoria, con la implicación de todos los departamentos que imparten materias en esta etapa.
- La atención a los alumnos extranjeros, en coordinación con Interculturalidad.
- La gestión de la biblioteca escolar.
- Las actividades complementarias y extraescolares.

Posteriormente, tras la evaluación del grado de cumplimiento de los objetivos propuestos y de la adecuación de las medidas diseñadas para alcanzarlos, se planteará la conveniencia de ampliar el PLC a las enseñanzas posobligatorias que se imparten en el centro, de manera que el proyecto pueda adquirir un carácter verdaderamente global.

3. Análisis de la situación

3.1. Características del centro y de su entorno

El IES Ricardo Bernardo es un centro público de Educación Secundaria que imparte enseñanzas de ESO, Bachillerato y Formación Profesional de las familias profesionales de Madera, Electricidad y Actividades Deportivas.

Escolariza alumnado de varios municipios limítrofes al de su ubicación, en la zona central de la región y junto a las principales vías de comunicación, lo que ha permitido un crecimiento considerable de la población en las últimas décadas, cuya consecuencia ha sido el aumento del alumnado del centro hasta los 860 alumnos/as actuales. Simultáneamente, al centro acude alumnado de localidades de montaña, especialmente del área cultural pasiega. La mayoría del alumnado procede de un medio social y geográfico que podríamos calificar de *rururbano*, de áreas en creciente proceso de urbanización, en las que es perceptible la tendencia a convertirse en poblaciones de carácter residencial, dependientes del área metropolitana de Santander.

No obstante, no se puede afirmar que exista un perfil definido del alumnado del centro. Dentro de su composición heterogénea, podemos destacar un alto porcentaje de alumnas y alumnos que alcanzan el éxito académico (los porcentajes de promoción y titulación en ESO en los últimos cursos son altos).

También es preciso señalar el número significativo de alumnos de procedencia extranjera, mayoritariamente de origen hispanoamericano, que se instalan con sus familias en barrios de nueva creación y que, en la mayoría de los casos, precisan de la intervención de profesores de interculturalidad y, en ocasiones, presentan una incorporación tardía al sistema educativo.

El carácter comarcal del centro educativo condiciona aspectos fundamentales en la organización de la vida académica. Por un lado, la gran dependencia del transporte escolar (más de la mitad de nuestros alumnos acuden al instituto en autobús) dificulta la realización de actividades escolares, extraescolares, complementarias o de refuerzo fuera del horario escolar. Por otro, y derivado de este hecho, el centro potencia la planificación y desarrollo de actividades extraescolares y complementarias dentro del horario lectivo, con la

finalidad de ampliar los horizontes de su alumnado y contribuir a su desarrollo integral.

En cuanto a las condiciones físicas del centro y su dotación material, destaca la evidente falta de espacios, que en la práctica supone no disponer de un salón de actos que permita el desarrollo de actividades culturales o carecer de aulas suficientes para asignar una a cada grupo, lo que implica que los alumnos -con excepción de los de 1º de ESO- deben desplazarse cada periodo lectivo siguiendo el horario establecido. Sin embargo, a pesar de esas limitaciones en las instalaciones, el centro tiene una biblioteca bien dotada, con 3.500 volúmenes -el conjunto de los fondos bibliográficos, incluyendo las bibliotecas de aulas y de departamentos llega a los 15.000 registros- diez ordenadores y en torno a cuarenta puestos de lectura. Es, sin duda, el lugar más acogedor del centro, gracias a su amplitud y a que buena parte del mobiliario fue realizado por los alumnos de FP de la familia profesional de madera y mueble.

La localidad en la que se encuentra el IES Ricardo Bernardo cuenta con un equipamiento cultural relativamente importante (centro cultural, casa museo, polideportivo con actividades y escuelas lúdico-deportivas para jóvenes y adultos, piscina, biblioteca municipal, agencia local de desarrollo, etc.), del cual el centro dispone, especialmente del centro cultural, a cuyo salón de actos acudimos en distintas ocasiones.

La dotación material permite un funcionamiento normal del centro. La dotación informática se renueva de forma periódica y todas las aulas disponen de cañones de proyección y un acceso adecuado a internet. Desde la perspectiva de este proyecto y sus necesidades, el centro está en condiciones de aportar aquellos recursos que se estimen necesarios para su desarrollo.

Atendiendo a los recursos humanos, el profesorado del centro ronda el centenar de profesionales (algunos con jornada parcial) en diferentes situaciones administrativas, que en nada afectan a su trabajo y compromiso con la tarea docente. A los departamentos lingüísticos pertenecen cada curso en torno a 17 profesores, pero el compromiso que se adquiere con este proyecto implica al conjunto del claustro.

3.2. Recorrido del centro en torno a las lenguas

3.2.1. La enseñanza de las lenguas extranjeras

En el IES Ricardo Bernardo se imparten cuatro lenguas extranjeras: Inglés, a la totalidad del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria; Francés, que se cursa como optativa preferente en 1º y 2º de ESO y se oferta, con carácter voluntario, en tercer y cuarto curso; y las dos lenguas clásicas, Latín y Griego. De estas últimas, Latín se imparte como optativa en 4º curso de ESO.

En cuanto a la enseñanza de la lengua inglesa, que cursan todos los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria, llevamos mucho tiempo advirtiendo una circunstancia preocupante: la relación entre los resultados académicos y la procedencia social, económica e incluso geográfica de nuestros alumnos. Somos conscientes de que los factores socioculturales y económicos influyen, inevitablemente, en el éxito de cualquier aprendizaje, pero en el caso del Inglés existe una verdadera brecha entre aquellos alumnos que acuden a academias de idiomas, a menudo desde edades tempranas, y se presentan a pruebas estandarizadas como las de la Universidad de Cambridge, y quienes solo han recibido clase de idioma en el colegio y en el instituto. Estas diferencias no se observan en la asignatura de Francés, donde nuestros alumnos inician la etapa de la Secundaria en igualdad de condiciones. Es obligación de la educación pública garantizar la igualdad de oportunidades; por ello, cualquier medida que se adopte para mejorar la competencia lingüística en lengua inglesa debe contemplar esa desventaja y contribuir a solventarla.

El enfoque de la **enseñanza del Inglés en Educación Secundaria Obligatoria** es preferentemente comunicativo, aunque los contenidos gramaticales siguen teniendo un peso importante en el currículo. Durante tres cursos consecutivos se experimentó con la metodología ICLE en 1º de ESO, incorporando la materia al proyecto de organización del currículo por ámbitos de conocimiento. La experiencia no tuvo continuidad.

Actualmente no hay auxiliar de conversación en lengua inglesa. Se realizan viajes al extranjero en 2º de Bachillerato, pero no en la Educación Secundaria Obligatoria.

Con respecto a la **enseñanza de la Lengua Francesa**, en 1º y 2º de ESO el 80% del alumnado cursa esta opción. De este dato se desprende que uno de cada cinco alumnos de esos niveles presenta alguna dificultad en la adquisición de las competencias lingüísticas y/o matemáticas. En el paso a 3º ESO, el número de alumnos de Francés se reduce a un 40% de la matrícula. Concluida la enseñanza obligatoria, en el Bachillerato en torno a un 30% del alumnado continúa con los estudios de Francés en el centro.

Al igual que en la enseñanza del Inglés, el planteamiento metodológico está basado en un enfoque comunicativo. El fomento de los viajes culturales a Francia, el empleo del teatro como estrategia didáctica y el visionado de películas en francés son actividades que resultan atractivas para el alumnado y han demostrado ser eficaces. El Departamento de Francés cuenta, en cursos alternos, con la presencia de un auxiliar de conversación nativo y brinda al alumnado que lo desee la posibilidad de preparar las pruebas de DELF B1 y B2 convocadas por la Alianza Francesa.

Latín es una asignatura que se oferta en el curso final de la Educación Secundaria Obligatoria como materia de opción del bloque de asignaturas troncales. Desde hace varios cursos se imparte en nuestro centro a través de un innovador método inductivo-contextual, desarrollado por el profesor danés Hans Henning Ørber (*Lingua Latina per se illustrata*), que propone la inmersión del alumno en la lengua extranjera (en este caso el latín) pero dentro de un contexto en que este pueda deducir el significado de todas y cada una de las palabras sin tener que acudir a una lista de vocabulario. Se adopta, además, un enfoque comunicativo que incluye las cuatro destrezas lingüísticas básicas, de igual modo que si se tratara de una lengua viva.

Hasta este momento no ha existido coordinación entre los departamentos lingüísticos del centro, con la excepción de la experiencia ICLE en los ámbitos de 1º de ESO. Estamos muy lejos de alcanzar un Currículo Integrado de las Lenguas (CIL), que podría considerarse un objetivo a medio plazo.

El centro no participa en ningún programa de intercambio ligado a la enseñanza de lenguas extranjeras.

3.2.2. La enseñanza de la lengua española

Existe consenso en el Departamento de Lengua Castellana y Literatura sobre la necesidad de adoptar un enfoque comunicativo que facilite al alumnado la adquisición de las herramientas y los conocimientos necesarios para desenvolverse adecuadamente en los ámbitos personal, social y académico. Para ello, es necesario presentar al alumno una selección amplia y variada de textos de diferentes géneros discursivos y progresivo grado de complejidad, tanto orales como escritos, y dotarle de estrategias de comprensión que puedan proyectarse en todas las esferas de la vida. Sin embargo, hemos de reconocer que, a pesar de los avances realizados en los últimos años, la necesidad de impartir un currículo extenso, con un exceso de contenidos teóricos, especialmente gramaticales, nos ha alejado de nuestro objetivo esencial: formar ciudadanos competentes en comunicación lingüística. El Departamento de Lengua Castellana y Literatura se propone acometer las modificaciones necesarias para adecuar su práctica docente a este propósito.

Por otra parte, consideramos que en el ámbito académico no se presta una atención proporcional a cada una de las cuatro destrezas lingüísticas básicas; se priorizan la lectura y la escritura, en detrimento de la comprensión y producción de textos orales, tal vez por creer, erróneamente, que estos resultan más accesibles a nuestro alumnado. Uno de los objetivos del PLC será reforzar el aprendizaje de las destrezas relacionadas con la comunicación oral.

La producción de textos de distintos géneros e intención comunicativa es fundamental en la clase de Lengua Castellana y Literatura, aunque, como sucede con las actividades de comprensión, tradicionalmente se ha priorizado el aprendizaje de la escritura sobre la expresión oral. Nuestros alumnos necesitan adquirir ambas destrezas para comunicarse con corrección en contextos formales; solo así será posible su progreso académico y su desarrollo social y personal.

El bloque de Conocimiento de la Lengua, presente en el currículo de todas las materias del departamento, pretende contribuir al aprendizaje de las habilidades lingüísticas necesarias para alcanzar la necesaria competencia comunicativa. El alumno debe conocer las normas gramaticales y ortográficas que le permitirán producir textos correctos y adecuados a las distintas situaciones de su vida personal, social, académica y profesional. La reflexión metalingüística está integrada en la actividad verbal y en todos los niveles: discursivo, textual y oracional, e interviene en los procesos de aprendizaje de la lengua oral y la lengua escrita a través de las diferentes fases de producción: planificación, textualización y revisión, lo que aportará al alumnado los mecanismos necesarios para el conocimiento activo y autónomo de su propia lengua a lo largo de la vida.

La enseñanza de la Literatura tiene también una presencia importante en el currículo de las asignaturas del Departamento de Lengua. Se ofrecen al alumnado conocimientos básicos de la Historia de la Literatura, que deben formar parte del bagaje cultural de cualquier ciudadano; pero, sobre todo, se procura despertar y promover el gusto por la lectura y la capacidad de análisis crítico. Por eso, se alterna la lectura de clásicos adaptados de nuestra tradición literaria con otros títulos de literatura juvenil, cuya temática resulta más cercana a los intereses de nuestros alumnos. En todos los cursos de Educación Secundaria Obligatoria se leen al menos tres obras literarias completas.

3.2.3. La organización por ámbitos de 1º de ESO

Al amparo de la LOE, que permitía la organización del currículo en ámbitos de conocimiento en el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria, con el objetivo de integrar los aprendizajes y realizar un correcto tratamiento de la diversidad, nuestro centro inició en el curso 2008/2009 una experiencia educativa, pionera en Cantabria, consistente en agrupar las materias de Lengua Castellana y Literatura, Ciencias Sociales, Matemáticas y Ciencias Naturales de 1º de ESO en dos ámbitos de conocimiento, bajo las denominaciones de Ámbito Sociolingüístico y Ámbito Científico, y apostar por un enfoque multidisciplinar del

proceso de enseñanza-aprendizaje. Las distintas leyes educativas que se han sucedido desde entonces han avalado nuestro proyecto. El **Real Decreto 1105/2014 de 26 de diciembre**, aprobado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, que establecía las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria como consecuencia de la implantación de Ley Orgánica de Mejora de la Calidad de Enseñanza (LOMCE), fue desarrollado en la Comunidad Autónoma de Cantabria por el **Decreto 38/2015, de 22 de mayo**. Este documento, en su artículo 8, punto 5, referido a la organización del primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria, recogía la posibilidad de integrar materias en ámbitos de conocimiento para facilitar el tránsito entre la Educación Primaria y la Secundaria.

Las materias del primer curso de la etapa se podrán integrar en ámbitos de conocimiento con objeto de disminuir el número de profesores que intervienen en un mismo grupo y facilitar el tránsito de los alumnos entre la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria. Esta integración, que deberá respetar los contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables de todas las materias que se integran, así como el horario asignado al conjunto de ellas, tendrá efectos en la organización de las enseñanzas, pero no así en las decisiones asociadas a la promoción.

La LOMLOE, aprobada en diciembre de 2020, amplía la posibilidad de organizar el currículo en ámbitos de conocimiento a los tres primeros cursos de la ESO.

La organización por ámbitos nace fruto de una profunda reflexión y viene a responder a las demandas de los distintos sectores implicados en las tareas educativas, que pasamos a enumerar de forma somera:

- La abundancia de materias en una etapa de educación obligatoria exige que los alumnos cambien hasta seis veces de materia en el mismo día, lo que aumenta la ineficacia de las acciones educativas, que, por otra parte, solo tienen sentido dentro de un planteamiento integrador.

- La correspondencia de un profesor-materia obliga a los alumnos adaptarse a las exigencias de numerosos docentes, que a menudo emplean metodologías, materiales e instrumentos de evaluación no solo diferentes, sino incluso divergentes entre sí.
- Los profesores atienden a numerosos grupos de alumnos, lo que dificulta la atención individualizada y una respuesta eficaz a la diversidad del alumnado.
- Los profesores encuentran dificultades para realizar un planteamiento integrador de la educación, donde el desarrollo de las competencias sea el núcleo central vertebrador del proceso de enseñanza/aprendizaje.

Estas razones explican la necesidad de adoptar un planteamiento integrador de algunas materias en el primer curso de la ESO. Sus líneas fundamentales son:

- Adopción de un enfoque interdisciplinar e integrador de las tareas educativas, donde la adquisición de las competencias básicas sea el núcleo principal que vertebre el conjunto de las mismas. Entre esas competencias, dos adquieren una especial relevancia, por ser imprescindibles para llevar a cabo cualquier aprendizaje: la competencia de aprender a aprender y la competencia lingüística.
- La adopción de una nueva óptica en la enseñanza, donde los individuos adquieran especial protagonismo y donde la adaptación a la diversidad sea una constante a lo largo de todo el proceso educativo.
- Un nuevo modo de funcionar caracterizado por trabajo en equipo y la coordinación entre los profesores de los ámbitos. Se establecen en sus horarios dos reuniones de coordinación: una entre los profesionales que imparten un mismo ámbito y otra de carácter general, con la presencia de todo el profesorado que interviene en el proyecto. Estas reuniones permiten el intercambio de experiencias y acordar procedimientos y estrategias que fomenten la adquisición de competencias del alumnado. En lo referente a la competencia lingüística, se han adoptado pautas comunes en la realización de las siguientes tareas:
 - ✓ Normas de presentación de los trabajos escritos.

- ✓ Redacción de las respuestas de los ejercicios escritos: recoger parte de la pregunta en la respuesta; responder a enunciados complejos, constituidos por varias preguntas, redactando un texto cohesionado en que se integren todas las informaciones solicitadas.
- ✓ Técnica de la definición en tres pasos (inclusión, descripción y función).
- La experimentación con nuevos materiales y planteamientos didácticos, donde las nuevas tecnologías adquieren un papel relevante.
- La participación de profesionales de apoyo en las tareas del aula, especialmente especialistas de audición y lenguaje y pedagogía terapéutica.

Aunque hemos descartado esta distribución del currículo en ámbitos en cursos posteriores, la coordinación entre los miembros de los equipos de ámbitos, la adopción de decisiones metodológicas y estrategias didácticas comunes y la realización de actividades interdisciplinares hacen de este proyecto una experiencia pedagógica que puede y debe servir como punto de partida de nuestro PLC.

3.2.4. Las actividades interdisciplinares y el trabajo por proyectos

El IES Ricardo Bernardo cuenta con experiencias didácticas valiosas de carácter interdisciplinar. A partir del curso 2014-15 se introdujeron en 1º de ESO, como innovación metodológica, la realización de **proyectos interdisciplinares de ampliación**, en los que intervienen los dos ámbitos, es decir, los departamentos de Lengua, Matemáticas, Geografía e Historia y Biología y Geología. Es habitual que se produzcan colaboraciones puntuales del profesorado de Educación Plástica y Visual, Música y Educación Física.

Simultáneamente, estos últimos cursos se han llevado a cabo en el centro diferentes proyectos interdisciplinares caracterizados no solo por la participación de profesores de varios departamentos, sino incluso de alumnos de cursos diferentes y de diferentes enseñanzas. A modo de ejemplo podemos destacar el proyecto *La bicicleta*, con la participación de la familia profesional de Madera y

Mueble, y los departamentos de Tecnología, Lengua y Música, o *Entre Cachavas*, fruto de la colaboración entre la familia profesional de Madera y Mueble y el Departamento de Orientación, siguiendo la metodología de Aprendizaje y Servicio.

Por otra parte, cabe destacar la importancia del trabajo en proyectos en la práctica docente del Departamento de Tecnología, que, además de participar en otras iniciativas surgidas en el centro, acude con su alumnado a convocatorias como CantabRobots.

3.2.5. Un mapa de géneros discursivos

Hemos elaborado un mapa que registra los géneros discursivos, orales y escritos, propios del ámbito académico, que se emplean de manera habitual en nuestras aulas durante la Educación Secundaria Obligatoria (ANEXO I). Para simplificar la información y hacerla más eficiente, hemos agrupado las distintas materias que se imparten en la ESO en cuatro ámbitos de conocimiento: un ámbito sociolingüístico, que incluye las materias de los departamentos de Lengua Castellana y Literatura, Geografía e Historia y Filosofía; otro referido a las lenguas extranjeras (Departamento de Inglés y Departamento de Francés); un ámbito científico y tecnológico, con las asignaturas de los departamentos de Matemáticas, Física y Química, Biología y Geología y Tecnología; y un ámbito integrado por las enseñanzas artísticas y físico-deportivas (Departamento de Dibujo, Departamento de Música y Departamento de Educación Física). Para mayor claridad, en esta tabla se emplea el color verde para los géneros discursivos escritos, el azul para los orales y el rosa para aquellas producciones que se realizan por igual de forma oral o escrita.

Este mapa no es —ni pretende ser— exhaustivo. En todas las materias se recurre a otras producciones no incluidas en él. Refleja, únicamente, aquellos géneros discursivos con una presencia destacada en la actividad académica, pues su finalidad es facilitar la adopción de pautas metodológicas e instrumentos de evaluación comunes que contribuyan a mejorar la competencia comunicativa de nuestro alumnado.

3.3. La biblioteca del centro

El centro dispone de una biblioteca con suficiente espacio para albergar con comodidad a unos cuarenta usuarios y fácilmente accesible, ya que carece de barreras arquitectónicas, aunque su emplazamiento no es demasiado silencioso por estar en la entrada del centro. En ella, además de los cuarenta puestos de trabajo o lectura, hay diez ordenadores disponibles con conexión a internet.

Los fondos de la biblioteca son fundamentalmente libros, alrededor de unos 14.300 ejemplares. Una parte de ellos están distribuidos en las aulas-materia y en la biblioteca móvil de 1º de ESO, que consta de dos carritos con títulos apropiados para los alumnos de menor edad. Este sistema permite que el alumnado de 1º de ESO acceda a una oferta atractiva de lecturas en el edificio donde reciben clase, gestionada por el profesorado de ASL. Desde hace varios cursos, la biblioteca dispone de una cuenta *Instagram* para publicitar las novedades que van llegando.

Aparte de ofrecer un servicio de préstamos durante el recreo, la biblioteca es un espacio de trabajo y lectura. Remedia, además, la carencia de un salón de actos y permite celebrar conferencias, cuentacuentos y otras actividades - algunas relacionadas con efemérides, como el *Día del Libro*, *San Valentín* y *Halloween*-, que, de no existir ese espacio, sería inviable llevar a cabo.

3.4. Proyecto de Alfabetización Digital

La alfabetización digital y la implementación en el aula de las tecnologías de la información y la comunicación (en adelante TIC) debería fomentar, en el ámbito de todas las materias, la creación de contextos de aprendizaje más significativos, en los que el alumnado no será solo consumidor de información sino también productor de la misma (es decir, promoverán contextos *prosumidores*, en los que los alumnos, simultáneamente, puedan consumir y producir información). En consonancia con esto, tal como recoge la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la Educación

Primaria, la Educación Secundaria y el Bachillerato, “esta competencia supone, además de la adecuación a los cambios que introducen las nuevas tecnologías en la alfabetización, la lectura y la escritura, un conjunto nuevo de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias hoy en día para ser competente en un entorno digital. [...] Precisa del desarrollo de diversas destrezas relacionadas con el acceso a la información, el procesamiento y uso para la comunicación, la creación de contenidos, la seguridad y la resolución de problemas, tanto en contextos formales como no formales e informales. [...] La adquisición de esta competencia requiere además actitudes y valores que permitan al usuario adaptarse a las nuevas necesidades establecidas por las tecnologías, su apropiación y adaptación a los propios fines y la capacidad de interactuar socialmente en torno a ellas.”

En este sentido, el desarrollo de la competencia o alfabetización digital en el aula redundará positivamente en la consecución de habilidades o destrezas propias de la competencia en comunicación lingüística, al menos en tres de los ámbitos anteriormente mencionados:

- La información. Este ámbito engloba, por un lado, el desarrollo de la destreza por parte del alumnado de la correcta decodificación de la información multimedia accesible a través de las redes, así como también, por otro, la comprensión de cómo se gestiona la información y cómo se pone a disposición de los usuarios. Este último aspecto comporta el conocimiento y el manejo de diferentes motores de búsqueda, fuentes y bases de datos, sabiendo elegir entre aquellos que responden mejor a las propias necesidades de información del individuo. Por supuesto, este habrá de desarrollar la habilidad de analizar e interpretar la información que se obtenga, cotejándola y evaluándola en función de su validez, fiabilidad y adecuación.
- La comunicación. Supone tomar conciencia de la existencia y del funcionamiento de los diferentes medios de comunicación digitales, así como de los distintos programas o *software* de comunicación a su disposición, desarrollando simultáneamente la capacidad de valorar sus beneficios y carencias en función del contexto y de los destinatarios. Esto

implica conocer también de qué manera las TIC y los medios de comunicación pueden permitir diferentes formas de participación y colaboración para la creación de contenidos que produzcan un beneficio común.

- La creación de contenidos. Implica conocer, y ser capaz de reproducir, las características representativas de los géneros discursivos empleados en el ámbito de las TIC, así como sus contextos de uso y destinatarios habituales (el hipertexto, el correo electrónico, el foro, etc.), pero también los procedimientos por los cuales los individuos pueden generar información digital de tipo multimedia con el objeto de comunicarse (texto, audio, vídeo e imágenes, o sus posibles combinaciones más específicas: infografías, sitios web, mapas interactivos, etc.), e identificar los programas o aplicaciones que mejor se adaptan al tipo de contenido que se quiere crear. Supone también aproximarse a la contribución al conocimiento de dominio público (wikis, foros públicos, revistas...), teniendo en cuenta las normativas sobre los derechos de autor y las licencias de uso y publicación de la información.

En el curso 2020-21 se inició, de forma experimental, en dos grupos de 1º de ESO el Proyecto de Alfabetización Digital, que preveía la sustitución progresiva de los libros de texto en papel por dispositivos Chromebook y licencias digitales. Simultáneamente a esta experiencia piloto en 1º, la totalidad del profesorado y del alumnado del centro de ESO y Bachillerato ha comenzado a utilizar Google Classroom, con todas las herramientas gratuitas que Google Suite for Education pone a disposición de docentes y estudiantes. Aunque, por razones ajenas al centro, no sea posible implementar la sustitución de los libros de texto en papel por dispositivos Chrombook y licencias digitales, como inicialmente estaba previsto, hay una voluntad firme de incorporar las nuevas herramientas digitales a la práctica docente y aprovechar su potencial para fomentar la adquisición y el afianzamiento de la competencia comunicativa de nuestro alumnado.

Consideramos que el alumno usuario de las tecnologías digitales se enfrenta a los siguientes retos:

- Adquirir estrategias autónomas de búsqueda, selección, organización y tratamiento de la información.
- Conocer los nuevos códigos multimedia en interacción con códigos lingüísticos tradicionales.
- Desarrollar destrezas de lectura y comprensión de la información, además de expresión y elaboración, adecuadas a los nuevos formatos hipertextuales utilizados por las TIC.
- Hacer uso de las posibilidades de interacción y trabajo colaborativo que la tecnología ofrece.

Un Proyecto Lingüístico de Centro debe dar respuesta a la necesidad de formar ciudadanos competentes en un mundo donde gran parte de las interacciones comunicativas, en todos los ámbitos, se producen a través de la tecnología.

3.5. La atención a la diversidad: Departamento de Orientación, Programa de Competencias Lingüísticas, Plan de Interculturalidad.

Los alumnos con mayores dificultades en la adquisición de la competencia lingüística en lengua española son atendidos por distintos profesionales y programas.

- a) Los alumnos ANEAE cuyo informe psicopedagógico así lo aconseja reciben atención por parte de los especialistas de Audición y Lenguaje. Esta medida de atención a la diversidad se lleva a cabo generalmente en forma de apoyos individuales fuera del aula; no obstante, también han existido experiencias de apoyo en el aula ordinaria en 1º de ESO.
- b) Aquellos alumnos que, sin ser ANEAE, presentan un nivel de competencia lectora claramente menor que la media de su curso y edad, reciben atención a través del Programa de Competencias Lingüísticas. Imparten docencia preferentemente en este programa

los profesores del Departamento de Lengua Castellana y Literatura. La propuesta de trabajo de Competencia Lingüística prioriza la recuperación, adquisición o desarrollo de las destrezas implicadas en la lectura mecánica y comprensiva, pues una lectura deficiente dificulta el progreso en la mayoría de los aprendizajes académicos. No obstante, cuando se considera necesario se incluyen también tareas puntuales referidas a la expresión escrita (caligrafía legible, manejo de la distinción gráfica y del uso de las mayúsculas/minúsculas y algunas normas básicas de ortografía). El Programa de Competencias Lingüísticas está dirigido a los alumnos de 1º y 2º de ESO. La selección de candidatos se realiza a partir de la información proporcionada por sus profesores del curso anterior y de las propuestas de los equipos educativos en la Evaluación Cualitativa de Diagnóstico.

- c) Los alumnos extranjeros ITSE (Incorporación Tardía al Sistema Educativo, de acuerdo con el artículo 78 de LOE) reciben atención por parte de la coordinadora del Plan de Interculturalidad y otros docentes colaboradores. En nuestro centro, en los últimos cursos, el número de ITSE gira en torno a los 25 o 30 alumnos, incluyendo tanto a los que se encuentran dentro del periodo de dos años desde su incorporación a nuestro sistema educativo como a los que mantienen su condición por desfase curricular y/o necesidad de refuerzo en lengua española. De ellos, el colectivo mayor procede de América Latina, seguido por el de Europa del Este. Es habitual que estos alumnos se incorporen al centro a lo largo de todo el curso.

El Plan de Interculturalidad prevé la acogida y evaluación del alumnado inmigrante, así como la adopción de medidas de apoyo educativo para garantizar su competencia lingüística y curricular, entre las que incluyen la impartición de clases de lengua española, la incorporación progresiva a las actividades del aula ordinaria, la comunicación con las familias y la coordinación con los tutores y equipos docentes. Sin embargo, no son ellos los únicos

destinatarios de este Plan. También se dirige a la totalidad del alumnado, con vistas a que adquieran la competencia intercultural necesaria para su desarrollo personal y social; al profesorado, con el fin de introducir en las aulas la perspectiva intercultural y promover actuaciones que fomenten la convivencia entre las distintas culturas y el respeto a la pluralidad lingüística y cultural; y a las familias de todos los alumnos, para fomentar el intercambio y el diálogo como método para resolver conflictos, y proporcionar, en el caso de las familias de origen extranjero, información sobre los recursos educativos, formativos, sociales y culturales a su alcance.

4. Objetivos lingüísticos del centro

El propósito que persiguen las distintas actuaciones programadas en este Proyecto Lingüístico de Centro es **mejorar las destrezas de nuestro alumnado en comunicación lingüística en todas las áreas y materias del currículo, facilitando de este modo su éxito académico y fomentando su competencia social y ciudadana.**

Para alcanzarlo, consideramos necesario dedicar suficiente atención a las cuatro destrezas lingüísticas básicas. Tradicionalmente en Secundaria se ha otorgado una atención preeminente a la enseñanza de la lectura y la escritura, dando por sentado que los alumnos saben escuchar y hablar. Sin embargo, en esta etapa es fundamental proporcionarles orientaciones y oportunidades que les permitan adquirir un dominio suficiente del registro formal en la comunicación oral.

El propósito anteriormente enunciado se desglosa, por tanto, en los siguientes objetivos:

1. Formar lectores competentes, es decir, dotados de las habilidades y estrategias necesarias para interpretar textos de distintos géneros discursivos en función de la intención comunicativa y de la situación.
2. Promover el hábito lector, ligándolo al disfrute personal.

3. Formar, desde todas las áreas, alumnos capaces de producir textos escritos correctos, estructurados y adecuados a la intención comunicativa, con especial atención a los géneros discursivos propios de la actividad académica.
4. Fomentar la competencia oral del alumnado. En esta etapa nuestros alumnos deben adquirir un dominio suficiente del registro formal y manejar las convenciones de los distintos géneros discursivos propios de la actividad académica, como la exposición y el debate.

La competencia oral debe alcanzarse tanto en la recepción de textos —escucha activa, captación del sentido global del texto, diferenciación entre ideas principales y secundarias, obtención de datos, reconocimiento de ideas no explícitas, valoración crítica de las ideas expresadas— como en su producción —respeto a las normas sociales de la comunicación, adecuación a la finalidad comunicativa; claridad, coherencia y corrección; empleo de un vocabulario amplio, preciso y adecuado—.

5. Plan Estratégico

5.1. Competencia en comunicación oral: la exposición

Hablar y escuchar son las dos destrezas comunicativas fundamentales para cualquier ser humano, que nuestros alumnos ejercitan casi siempre en situaciones informales; la actividad académica debe ofrecerles suficientes oportunidades de ejercitar la comunicación oral en contextos formales y es obligación del profesorado proporcionarles unas pautas claras, válidas tanto en las materias lingüísticas como en las no lingüísticas.

Durante la etapa de ESO, con el objetivo de que todos los alumnos, al finalizar cuarto curso sean capaces de comunicar sus conocimientos oralmente, empleando un registro adecuado a la situación comunicativa y respetando las convenciones propias de la exposición oral, adoptamos los siguientes acuerdos:

1. Todos los departamentos didácticos con docencia en ESO incluirán al menos una exposición oral en la programación de todas sus asignaturas.
2. Los equipos educativos se coordinarán para que los ejercicios de exposición se distribuyan a lo largo del curso.
3. El Departamento de Lengua Castellana y Literatura programará el estudio del texto expositivo en el primer trimestre, en todos los cursos de ESO, de manera que los alumnos puedan aplicar lo aprendido en las distintas exposiciones que realicen a lo largo del curso.
4. En las materias no lingüísticas, al menos un 30% de la calificación otorgada a los ejercicios exposición oral se corresponderá con la evaluación de la competencia lingüística y comunicativa del alumnado.
5. El instrumento para evaluar la exposición oral será la rúbrica que se incluye como anexo en este documento (ANEXO II). Cada departamento establecerá el porcentaje de calificación correspondiente a cada indicador de evaluación, respetando el mínimo del 30% para indicadores de carácter lingüístico y comunicativo.
6. En las programaciones de los departamentos didácticos se especificará el peso de las exposiciones orales en la calificación de cada asignatura.

5.2. Competencia lectora

5.2.1. Evaluación de la competencia lectora en 1º de ESO

Al iniciar la Educación Secundaria Obligatoria, todo el alumnado realizará una prueba objetiva estandarizada que evalúe las distintas destrezas implicadas en la competencia lectora. Esta medida persigue dos finalidades:

- Ofrecer una mejor atención a la diversidad. Pretendemos detectar de manera temprana a aquellos alumnos cuya competencia lectora está por debajo de la media de su edad y curso para diseñar una respuesta educativa que les permita progresar a lo largo de la etapa y alcanzar de manera satisfactoria los objetivos generales de ESO.
- Diseñar programaciones de aula adaptadas a las características de cada grupo. Conocer las fortalezas y debilidades de nuestros

alumnos en los distintos procesos implicados en la lectura nos ayudará a programar secuencias didácticas que contribuyan a la mejora de sus habilidades lectoras.

La aplicación se realizará de forma colectiva, preferiblemente durante el mes de septiembre y, en cualquier caso, siempre antes de la primera evaluación cualitativa.

5.2.2. Estrategias de comprensión lectora en el aula

En el ámbito académico, buena parte de los conocimientos se adquieren a través de textos escritos; por este motivo, el desarrollo de una correcta comprensión lectora es un requisito para progresar en el aprendizaje de cualquier disciplina.

La lectura debe ser una actividad habitual en el aula en todas las materias. En el desarrollo de la actividad académica, los alumnos acceden a un corpus variado de textos escritos, tanto continuos como discontinuos, entre los que se incluyen los manuales de las distintas asignaturas, textos periodísticos, fragmentos extraídos de obras de divulgación científica, artículos de la Wikipedia, entradas de blog... Estos textos son variados en su finalidad y el ámbito de uso en el que fueron producidos, así como en el lenguaje empleado y en el soporte en que se transmiten. No obstante, dominará la modalidad expositiva, como corresponde a la difusión del conocimiento.

Para enfrentarse a esta variedad textual, los alumnos deben dominar estrategias igualmente variadas y adaptadas al propósito de la lectura. Una lectura exploratoria para obtener información específica en un texto extenso es rápida y selectiva, y exige habilidades distintas que una lectura crítica o evaluativa, cuya finalidad es realizar un comentario de texto o elaborar una opinión bien fundamentada sobre su contenido. **La única manera de que nuestros alumnos adquieran todas las destrezas necesarias para abordar con éxito la lectura de las modalidades discursivas específicas de las distintas materias del currículo es leyendo en el aula**, porque necesitan el acompañamiento y la dirección de los profesores especialistas en dichas materias. Es un error pensar que los alumnos de Secundaria no requieren ayuda

para leer, puesto que son capaces de decodificar el texto, o que únicamente precisan algunas aclaraciones sobre el vocabulario específico de la asignatura. Leer es mucho más complejo que decodificar, por eso es posible decodificar correctamente y ser, no obstante, un analfabeto funcional.

Puesto que todo el profesorado que imparte docencia en ESO, en cualquier especialidad, es corresponsable de la mejora de las habilidades implicadas en la lectura, adoptamos los siguientes compromisos:

- 1) Practicar distintos tipos de lectura en el aula. Los alumnos deben leer un rato, con una periodicidad al menos semanal, en todas las asignaturas. Este compromiso está en consonancia con las exigencias de la nueva ley educativa, la LOMLOE, que en su artículo 26.2. dispone que “A fin de promover el hábito de la lectura, se dedicará un tiempo a la misma en la práctica docente de todas las materias”.
- 2) Leer en el aula implica emplear estrategias para facilitar la comprensión. Para facilitar esa tarea, hemos elaborado un documento con algunas pautas que pueden aplicarse a la lectura de cualquier texto escrito (ANEXO III).

5.2.3. La lectura de textos digitales

Los textos digitales exigen habilidades específicas, ya que la estructura del hipertexto no es lineal sino arbórea: presentan diferentes itinerarios y posibilidades de lectura. Los docentes tienen que ayudar a los lectores no expertos a definir un itinerario de lectura en función de los objetivos de la misma.

Leer en pantalla requiere las mismas destrezas de siempre: buscar información, inferir significados no explícitos y reflexionar sobre la forma y el contenido de los textos. Pero en la lectura en pantalla se dan sustanciales diferencias que van mucho más allá del formato. La principal es que los textos no son estáticos. Antes podíamos leer un artículo, un gráfico o un mapa que se encontraba en una página, y si queríamos ampliar o contrastar la información teníamos que buscar en otra página, o quizás en otro libro. El texto se nos presentaba cerrado y no había distracciones.

Actualmente, cuando leemos en una web, un blog, una red social... nos encontramos con unos textos muy distintos a los tradicionales porque leer en pantalla supone mucho más que un cambio de soporte. El texto no está cerrado: lo construimos nosotros mismos a partir de nuestras elecciones. La lectura es hipertextual, es decir, cada texto está lleno de hipervínculos que nos permiten ampliar la información, ya sea a través del lenguaje verbal o del no verbal. De este modo, se borran las fronteras entre diferentes formatos: el texto escrito nos conduce al vídeo, al audio o a la imagen. O a la inversa. Cada página abre la posibilidad de múltiples itinerarios de lectura, que pueden y deben diseñarse en función de nuestros intereses. Manejar de modo eficaz la información disponible en formato digital es una tarea compleja y la escuela tiene la obligación de dotar a los niños y jóvenes de las herramientas necesarias para afrontarla. La experiencia nos enseña que el alumno no adiestrado a menudo hace clic en mil sitios, a veces de manera compulsiva, sin pararse a pensar previamente qué información necesita y cuál es el mejor camino para obtenerla.

Durante los cuatro cursos de la ESO, y de un modo especial en los dos primeros, cada vez que el alumnado deba realizar una tarea que incluya la búsqueda de información en formato digital, sus profesores realizarán una actividad preparatoria consistente en recordar, con algún ejemplo práctico, las siguientes normas básicas:

- 1) Hay que localizar y leer los menús de las páginas web consultadas, porque a través de ellos se organiza todo el contenido. Además de los menús principales, normalmente situados en la cabecera (aunque no siempre se encuentran en el mismo lugar), hay submenús que se despliegan al pasar sobre ellos, o aparecen laterales. Nuestros alumnos han de acostumbrarse a leer bien los menús antes de hacer clic en el primer sitio que crean que puede tener alguna relación con lo que buscan.
- 2) Es conveniente utilizar los buscadores internos. Este es un recurso muy útil y escasamente aprovechado.
- 3) Cualquier página, blog, foro... está llena de iconos, de imágenes con diferentes significados. Vídeos, redes sociales, mensajería... Son

recursos que proporcionan mucha información, pero sobre todo que permiten compartir. Hay que entender el significado de los principales iconos que podemos encontrar.

En definitiva, se trata de favorecer los procesos de planificación, ayudarles a reflexionar y persuadirles de que detenerse a pensar ahorra tiempo y mejora los resultados.

5.2.3. Pautas de presentación de textos escritos a los alumnos con dislexia y otras dificultades en el aprendizaje de la lectura

La atención al alumnado con dificultades de aprendizaje es necesariamente individualizada; no obstante, hay unas pautas de carácter general que pueden facilitar su acceso a los textos escritos. El profesorado del IES Ricardo Bernardo se compromete a adoptarlas cada vez que deba presentar textos escritos a estos alumnos, y con más razón si dichos textos son instrumentos de evaluación.

- Empleo de fuentes sin serifa. Las fuentes con serifa tienen pequeños adornos situados en los extremos de las líneas de los caracteres tipográficos. Algunas de las fuentes más corrientes tienen serifa, como Times, Georgia, Garamond y Courier, y deben evitarse cuando preparemos material para estos alumnos. **Arial, Calibri, Verdana o Helvética no tienen serifa**, y son, por tanto, más legibles y adecuadas.
- Empleo de un tamaño de la fuente mínimo de 12.
- Un espaciado entre caracteres ligeramente mayor que el estándar (ente 1 y 1.2 puntos) mejora la velocidad lectora y la comprensión de los niños con dislexia.
- El interlineado debe ser, al menos, 1,5.
- En las expresiones numéricas es preferible usar dígitos en vez de texto.

5.2.4. La lectura de obras completas en las áreas no lingüísticas

Los alumnos de Secundaria deben realizar también lecturas de textos extensos fuera del horario lectivo. Tradicionalmente se trataba de obras literarias que forman parte del currículo de las asignaturas del Departamento de Lengua Castellana y Literatura. Sin embargo, en los últimos cursos otros departamentos han incluido la lectura de obras completas en sus programaciones, ya sea con carácter obligatorio, voluntario (en sustitución de alguna otra tarea) o de ampliación. Por otra parte, se han realizado experiencias para compartir lecturas en 1º y 3º de ESO entre los Ámbitos de 1º (Lengua Castellana y Literatura, Geografía e Historia, Biología y Geología y Matemáticas) y los departamentos de Lengua Castellana y Literatura y Biología y Geología. Los resultados han sido satisfactorios y consideramos que esa es una línea de trabajo que debe continuarse en los próximos cursos.

La necesidad de dotar de coherencia la propuesta de lecturas para la ESO, distribuirlas de manera racional durante el curso y fomentar las tareas interdisciplinares cuyo eje sea la actividad lectora, nos lleva a establecer un plan de lectura anual para cada curso de ESO, a partir de las programaciones didácticas de los departamentos. Para facilitar la coordinación, estos presentarán a principio de curso sus propuestas de lectura, antes de la aprobación de las programaciones. A continuación, los jefes de departamento recibirán el plan de lectura provisional, con el objetivo de facilitar la adopción de iniciativas conjuntas y de acuerdos para trabajar esas lecturas, así como de distribuir las tareas de lectura de forma equilibrada durante el curso.

Actualmente incluyen en sus programaciones la lectura de obras completas los departamentos de Lengua Castellana y Literatura, Geografía e Historia, Biología y Geología, Física y Química y Latín.

5.2.5. Plan de formación de usuarios de bibliotecas

La experiencia nos dice que un número significativo de alumnos de 1º de ESO desconocen las normas básicas de funcionamiento de una biblioteca, ya sea escolar o municipal. Nuestro centro cuenta con una dotación bibliotecaria excelente, pero insuficientemente aprovechada, en parte por desconocimiento. Para potenciar el uso de la biblioteca escolar, y de las bibliotecas en general, a partir del curso 2021-22 pondremos en marcha un plan de formación de usuarios de bibliotecas dirigido a los alumnos de 1º de ESO, recién incorporados a nuestro centro. Sus objetivos son:

- Conocer nuestra biblioteca y su funcionamiento.
- Aprender a localizar los fondos de la biblioteca escolar.
- Conocer la biblioteca municipal de Solares, localidad donde está enclavado el centro, y el funcionamiento de las bibliotecas municipales.
- Familiarizarse con el servicio eBiblio (préstamo de libros electrónicos a través de Internet para los usuarios de bibliotecas municipales).

El plan de formación de usuarios se desarrollará a principios de curso y constará de tres sesiones, las dos primeras de una hora y la última de tres.

Sesiones I y II (septiembre)

Las dos primeras sesiones se realizarán en la biblioteca del centro, en horario de tutoría, dirigidas por la bibliotecaria. En ellas se entregará a los alumnos el tríptico que explica el funcionamiento de la biblioteca y se abordarán los siguientes contenidos:

1. Horario y normas.

ACTIVIDAD: mostrar a los alumnos iconos que simbolizan las diferentes normas de la biblioteca, para repasarlas con ellos.

ACTIVIDAD: proponer al alumnado la realización de carteles sobre las diferentes normas de uso de la biblioteca, que posteriormente serán utilizados en la misma.

2. Préstamos.

Aunque fundamentalmente se harán en los recreos, hay que comentarles la posibilidad de solicitar libros por correo e Instagram, y el uso de esta plataforma para publicitar las novedades y hacer sugerencias de lectura. Se les proporcionarán el correo electrónico y la cuenta de Instagram de la biblioteca: biblioteca@iesricardobernardo.com; @biblioteca_rb. También se les entregará el carnet de lector generado por ABIES.

3. Partes del libro.

ACTIVIDAD: comentar las partes e información básica que nos ofrece el exterior y el interior (título, autor, editorial, ilustrador, si es adaptación o parte de una colección, **datos del tejuelo**, ISBN, etiqueta de ABIES, sello del centro; parte de introducción o estudios preliminares, apéndices, etc.).

4. Ubicación de las secciones. Orden alfabético.

A partir de los datos vistos del tejuelo, se explicará a los alumnos cómo se agrupan los libros por temas en las estanterías.

ACTIVIDAD: se les entregará un croquis de la biblioteca donde no figuren los nombres de temas y ellos se moverán libremente para completarlo.

ACTIVIDAD: se distribuirá a los alumnos en grupos y se entregará a cada grupo varios libros para que los examinen y lean la contraportada; a continuación, deberán indicar en qué sección los colocarían.

ACTIVIDAD: juegos para practicar el orden alfabético (ordenar los apellidos de la clase, apellidos de autores y autoras de los libros que le tocaron al grupo, etc.)

Sesión III (octubre)

La tercera sesión consistirá en una visita a la biblioteca municipal del Ayuntamiento de Medio Cudeyo, situada en el Centro Cultural Ramón Pelayo, en Solares. Se les mostrarán sus instalaciones y se les explicará su funcionamiento. Se animará, además, a todos los alumnos que carezcan de

carnet de biblioteca municipal a solicitarlo. En esta sesión se les hablará también de las posibilidades del préstamo digital y del procedimiento para acceder a él.

5.3. Competencia escrita

5.3.1. Pautas formales en la presentación de trabajos escritos

A lo largo de la etapa de ESO, los alumnos deberán presentar trabajos escritos en las diferentes asignaturas. Algunos los redactarán a mano y otros en un ordenador, haciendo uso de un procesador de textos. Es fundamental consensuar unas pautas formales, comunes a todas las áreas.

- No son admisibles las faltas de ortografía. Debemos entrenar a nuestro alumnado para realizar siempre una revisión ortográfica antes de entregar cualquier tarea; también debemos adiestrarlo en el uso del corrector ortográfico cuando utilice un procesador de textos.
- Un trabajo académico no puede estar sucio, arrugado ni lleno de tachones. Debe tener una apariencia pulcra y resultar cómodo de leer.

Trabajos escritos a mano

Se asumen como normas básicas:

- Los trabajos se presentarán escritos con bolígrafo azul o negro.
- La letra será legible.
- Los renglones deberán discurrir rectos (al principio puede ser útil usar una plantilla) y se evitarán los tachones.
- Se utilizarán hojas DINA4 blancas, que se escribirán por una sola cara. El trabajo se entregará grapado, encuadernado o protegido por una funda de plástico.

- Las páginas deberán estar numeradas. La numeración irá preferentemente en la parte inferior de la página.
- En todas las páginas se respetarán márgenes amplios y uniformes (2-3 cm.) tanto laterales como superiores e inferiores.
- Los apartados y subapartados en que se divida el trabajo estarán bien resaltados tipográficamente (letra más grande y/o de distinto color). Los estilos que se apliquen a estos títulos o subtítulos deberán ser siempre los mismos y aplicados de manera coherente.
- El texto del trabajo estará dividido en párrafos. Es conveniente dejar una línea en blanco entre párrafos y/o que se comience cada párrafo con una primera línea sangrada.
- Los trabajos podrán incluir fotos o ilustraciones, gráficos y cuadros, que deberán disponerse de modo que no perturben la lectura de los textos.
- Cuando se escribe a mano, los títulos de las obras (libros y revistas) se subrayan. Si se cita el título de una parte de una obra más amplia, se utilizan las comillas.
 - Se escriben entrecomillados el título de un artículo de una revista, de un capítulo de un libro o de un poema de un poemario. Esta última norma es válida tanto si escribimos a mano como con un procesador de texto.

Trabajos escritos con un procesador de textos

Estas son las normas básicas que debemos respetar cuando entreguemos un trabajo escrito con un procesador de textos:

- En caso de que el trabajo se presente en papel, se imprimirá en hojas DIN A4, por una sola cara, y se entregará grapado, encuadernado o protegido por una funda de plástico.

- Tipo de letra: Times New Roman, Arial o Calibri de 11 o 12 puntos. Se establecerá un interlineado de 1,5.
- Siempre se justificará el texto (texto alineado en ambos bordes).
- Los títulos y subtítulos de los apartados se escribirán en negrita con el mismo tipo de letra del trabajo y con tamaño mayor (14 puntos o similar). Puede emplearse otro color para resaltarlos. Los estilos que se apliquen a estos títulos o subtítulos deberán ser siempre los mismos y aplicados de manera coherente.
- El texto del trabajo estará dividido en párrafos. Es conveniente dejar una línea en blanco entre párrafos y/o que se comience cada párrafo con una primera línea sangrada.
- Las páginas deberán estar numeradas. La numeración irá preferentemente en la parte inferior de la página.
- Todas las páginas tendrán unos márgenes amplios y uniformes (2-3 cm) tanto laterales como superiores e inferiores.
- Cuando se utiliza un procesador de texto, los títulos de las obras (libros y revistas) se escriben en cursiva. Si se cita el título de una parte de una obra más amplia, se utilizarán las comillas.
 - Se escriben entrecomillados el título de un artículo de una revista, de un capítulo de un libro o de un poema de un poemario. Esta última norma es válida tanto si escribimos a mano como con un procesador de texto.

5.3.2. Estructura de los trabajos escritos

Todos los trabajos escritos suelen tener una misma estructura. Si las características de la tarea no exigen otra disposición, se ajustarán al siguiente esquema:

EL TRABAJO ESCRITO

<i>PORTADA</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Título del trabajo (centrado). Puede acompañarse de un subtítulo y/o una imagen. • Datos (en la parte inferior derecha): <ul style="list-style-type: none"> ○ Nombre y apellidos del alumno. ○ Curso y grupo. ○ Asignatura y nombre del profesor que lo ha solicitado.
<i>ÍNDICE</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Se corresponde con la página 1 del trabajo. • Incluye las distintas partes del trabajo, con indicación de la página.
<i>CUERPO</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Es recomendable comenzar con una presentación del tema del trabajo. • Se divide en apartados y subapartados, que deberán consignarse en el índice. • Es recomendable finalizar con una conclusión.
<i>BIBLIOGRAFÍA</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Lista de libros, artículos o sitios web utilizados para hacer el trabajo. • Deben citarse ordenados alfabéticamente por apellido de los autores.

5.3.3. La corrección ortográfica

Todos los departamentos incluirán en sus programaciones la evaluación de la corrección ortográfica en sus instrumentos de evaluación escritos. Como norma general, los departamentos no lingüísticos aplicarán como máximo un descuento de un punto sobre la nota del ejercicio:

	<i>1º y 2º ESO</i>	<i>3º y 4º ESO</i>
<i>Tildes</i>	A partir del tercer error, 0,1 por cada dos tildes omitidas o erróneas.	A partir del tercer error, 0,1 por cada tilde omitida o errónea.

Errores en grafías

A partir del segundo error, 0,1 por cada grafía errónea.	0,1 por la primera grafía errónea y 0,2 por cada una de las siguientes.
--	---

Estas pautas generales no se aplicarán al alumnado con dificultades de aprendizaje en el área lingüística y podrán modificarse cuando la extensión del ejercicio o la dificultad del vocabulario empleado así lo aconsejen.

El profesor ofrecerá siempre **la posibilidad de retirar la penalización** a cambio de realizar una tarea relacionada con la norma o normas ortográficas infringidas, puesto que la finalidad de esta medida no es rebajar las calificaciones del alumno que no ha asimilado suficientemente las normas de ortografía, sino facilitar su adquisición y poner el foco en la importancia de la corrección ortográfica, imprescindible para alcanzar un nivel adecuado de competencia comunicativa escrita.

La penalización de los errores ortográficos en los ejercicios de los departamentos lingüísticos, en especial el de Lengua Castellana y Literatura, podrá ser superior a un punto, puesto que la enseñanza de las normas ortográficas forma parte del currículo de sus asignaturas.

6. Evaluación del PLC

El Plan Estratégico de este PLC se evaluará bienalmente. La comisión del Proyecto Lingüístico o, en su defecto, el coordinador de Competencias Lingüísticas del centro organizará el proceso de evaluación y contará con las valoraciones de los distintos agentes que han tomado parte en el proyecto. El resultado de la evaluación se comunicará a la CCP y será el punto de partida para establecer las modificaciones pertinentes para el bienio siguiente. A los cuatro cursos se realizará una evaluación global del proyecto, y a partir de ella se estudiará la conveniencia de ampliarlo a la totalidad de las enseñanzas que se imparten en el centro.

ANEXO I: Mapa de géneros discursivos

Recepción											
1º y 2º de ESO						3º y 4º de ESO					
	Lengua y CC.SS, VE	Mat. B y G, F y Q, Tec.	Lenguas extranjeras	EPV, ML, EF		Lengua y CC.SS, VE	Mat. B y G, F y Q, Tec.	Lenguas extranjeras	EPV, ML, EF		Lenguas extranjeras
Exposiciones divulgativas escritas	X	X	X	X		X	X	X	X		X
Documentales (exposiciones divulgativas orales)	X	X				X	X				
Cuentos o fragmentos narrativos	X	X	X			X	X	X			X
Noticias periodísticas	X		X			X	X				
Columnas periodísticas y otros textos de opinión						X					
Poemas y otros textos literarios no narrativos	X		X			X		X			X
Esquemas/mapas conceptuales	X	X		X		X	X		X		X
Gráficas	X	X				X	X				
Ejes cronológicos	X					X					
Definiciones	X	X		X		X	X		X		X
"Clase magistral" (exposiciones divulgativas orales)	X	X		X		X	X		X		X
Documentales (exposiciones divulgativas orales)	X	X				X	X				
Películas	X		X			X		X			X

Producción												
1º y 2º de ESO						3º y 4º de ESO						
	Lenqua y CC.SS, VE, ASI	Mat. B y G, F y Q, Tec, ACM	Lenquas extranjeras	EPV, ML, EF	Lenqua y CC.SS, VE, ASI	Mat. B y G, F y Q, Tec, ACM	Lenquas extranjeras	EPV, ML, EF	Lenqua y CC.SS, VE, ASI	Mat. B y G, F y Q, Tec, ACM	Lenquas extranjeras	EPV, ML, EF
Exposiciones divulgativas escritas (preguntas de desarrollo en exámenes y actividades de clase)	X	X	X		X	X			X	X	X	
Trabajos de investigación	X	X	X		X	X			X	X	X	
Gráficas	X	X			X	X			X	X		X
Esquemas	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X
Resúmenes	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X
Definiciones	X	X			X	X			X	X	X	X
Ejes cronológicos	X	X			X	X			X	X		
Textos de intención literaria (cuentos, poemas...)	X				X				X		X	
Interpretación y comentario de gráficas	X	X			X	X			X	X		
Definiciones	X	X		X	X	X		X	X	X	X	X
Exposiciones orales	X	X			X	X	X		X	X	X	
Debates	X	X			X	X			X	X		
Explicación y justificación de un proceso o procedimiento realizado previamente	X	X			X	X			X	X	X	
Interpretación y comentario oral de gráficas	X	X			X	X			X	X		

ANEXO II: Rúbrica de evaluación de la exposición oral

Exposición oral

	Excelente	4	Bien	3	Regular	2	Mal	1	
Exposición oral									
Dicción, fluidez, ritmo y volumen	Pronuncia y entona adecuadamente. Habla despacio y con claridad. El discurso es fluido, sin interrupciones innecesarias. El volumen es adecuado a la situación comunicativa.	Mantiene el contacto visual con su auditorio. Se muestra tranquilo y seguro de sí mismo. Sus gestos refuerzan su discurso.	La mayoría del tiempo entona adecuadamente y controla la velocidad y el volumen del discurso. Puede interrumpirse en alguna ocasión, pero recupera bien el hilo.	Casi siempre mantiene el contacto visual con el auditorio. Refuerza su mensaje con gestos apropiados, pero algunos movimientos involuntarios revelan nerviosismo.	Habla muy alto o muy bajo buena parte del tiempo de exposición, o bien utiliza un tono monótono, sin apenas inflexiones de voz. Habla muy deprisa o muy despacio. A veces titubea.	Se muestra muy envarado. Evita el contacto visual con el auditorio. Movimientos involuntarios revelan su nerviosismo. Transmite una sensación de incomodidad.	Emplea un tono monótono, como quien recita de memoria. Habla muy alto, muy bajo o muy deprisa. Se interrumpe y le cuesta retomar el hilo del discurso. Titubea a menudo.		
Lenguaje no verbal									
Estructura	La exposición está correctamente estructurada. En la introducción se enuncia correctamente el tema y se anticipan los puntos que se tratarán en el desarrollo. Los contenidos del desarrollo se estructuran de una forma lógica. La extensión de las partes se corresponde, aproximadamente, con 10-80-10.	Están las tres partes. En la introducción se enuncia el tema, pero no se anticipan los puntos que se tratarán en el desarrollo. Alguna de las partes es muy larga o muy corta.	Falta alguna de las partes (introducción o conclusión). A veces las informaciones del desarrollo no siguen un orden lógico.	Su léxico es pobre, impreciso y poco apropiado al tema. Incurre en coloquialismos. Recurre a menudo a palabras comodín y muletillas. Estructuras sintácticas sencillas y poco variadas. Ausencia de conectores del discurso o incorrecciones en su uso.	Emplea incorrectamente palabras cuyo significado no ha entendido. Utiliza vulgarismos. Su vocabulario es pobre, impreciso y poco apropiado al tema. Errores gramaticales, morfológicos o sintácticos.	No se advierte una estructura. La información se presenta de manera confusa y desordenada.			
Registro	Emplea un registro formal, pero adecuado a las características de los receptores. El léxico es rico y apropiado al tema. Si utiliza algún tecnicismo, explica su significado. Usa estructuras sintácticas propias de un registro formal y conectores del discurso variados y apropiados.	El léxico es poco variado. El vocabulario empleado no siempre es apropiado al tema. Estructuras sintácticas menos complejas, aunque correctas. Utiliza conectores del discurso.	Se ha informado y en general domina el tema, pero no trata algún aspecto importante o lo trata de una manera superficial.	La presentación no es atractiva por cuestiones formales: tamaño de letra, fondos, transiciones, disposición de los elementos en la diapositiva... Sin embargo, su contenido es correcto y resulta útil durante la exposición.	El dominio del tema es insuficiente. Hay errores u omisiones importantes.	No domina el tema. Es incapaz de transmitir información sin leer o comete numerosos errores que demuestran que no ha asimilado la información.			
Contenido	Domina el tema. El contenido es interesante y se presenta con profundidad y claridad.	La presentación es atractiva y se ajusta a la estructura de la exposición. El texto verbal está formado por oraciones breves, frases nominales y palabras clave. Hay imágenes, gráficas o esquemas que complementan el discurso oral. Las imágenes son apropiadas. El alumno hace referencia durante su exposición a las imágenes o las gráficas de la presentación.	Hay demasiado texto. Faltan imágenes o estas no son apropiadas. Hay faltas de ortografía o errores gramaticales.	Incluye párrafos que reproducen por escrito el contenido de la exposición oral. Hay texto copiado directamente de páginas de Internet. La presentación no es un apoyo para la exposición.					
Apoyo visual									

ANEXO III

Leer para aprender

La lectura comprensiva en el aula



Todos, o casi todos, pedimos a nuestros alumnos que lean en el aula. Lean el libro de texto o el material didáctico que hemos preparado para ellos y, a menudo, otros textos complementarios. A veces leen para ampliar sus conocimientos sobre un tema; otras, para redactar después un comentario (literario, filosófico, histórico...); o para obtener datos y resolver un problema. Lean, en definitiva, para aprender. Este tipo de lectura, en el ámbito académico, es distinta de la lectura por placer.

La lectura comprensiva debe ser **lectura silenciosa**. La lectura expresiva, en voz alta, es un excelente ejercicio que debe realizarse a menudo en el aula, pero si queremos asegurar la comprensión, la lectura silenciosa es imprescindible.

Los procesos de comprensión se producen en tres niveles:

Comprensión literal

- Se recupera la información explícitamente expresada en el texto.
- Se reorganiza mediante clasificaciones, resúmenes y síntesis.

Comprensión inferencial

- Se realizan conjeturas e hipótesis utilizando los datos explicitados en el texto, más las experiencias personales y la intuición.

Comprensión valorativa y crítica

- Se emiten juicios de valor.

Algunas estrategias sencillas para sacar partido de la lectura en el aula



Según el momento, el nivel académico, la finalidad y la dificultad de la lectura, podemos utilizar algunas de estas estrategias. **No se trata de emplearlas siempre todas, sino de emplear siempre algunas.**

Antes de leer:



1. **Explicitar para qué leemos.** Por ejemplo: "Vamos a leer este texto para saber cómo se hace una indiana; después, por parejas, haréis una siguiendo las instrucciones".
2. **Anticipar el tema del texto.** "Este texto nos hablará de la Revolución Industrial".
3. **Predicciones.** Otra opción es pedir que sean los alumnos, a partir del título, las ilustraciones u otros elementos gráficos, quienes realicen hipótesis sobre el tema del texto.
4. **Activar los conocimientos previos del alumnado** a través de preguntas del profesor. Animar a los alumnos a que observen la disposición del texto: título, epígrafes, palabras en negrita (palabras clave), gráficos, ilustraciones...
5. **Anticipar la estructura del texto.** Por ejemplo: "Este texto primero nos hablará de qué es un ecosistema, después nos presentará las características de algunos ecosistemas de la Península Ibérica y, por último, nos advertirá de las amenazas que esos ecosistemas sufren en la actualidad".

Durante y después de la lectura



1. **Resolver las dudas sobre el significado de las palabras.**
 - Es aconsejable que el alumno realice hipótesis de significado a partir del contexto (a no ser que se trate de un tecnicismo de la materia).
 - Si el alumno no acierta con el significado, es posible que algún compañero sí pueda aclarárselo.
 - Solo en última instancia lo resolverá el profesor.
2. **Reformular oralmente el contenido de un párrafo o de una parte del texto.**
 - Hay que evitar que el alumno memorice las palabras del texto escrito y las repita literalmente.
 - Se puede preguntar cuál es la idea que nos transmite un párrafo o pedir al alumno que cuente con sus palabras qué dice el autor del texto en unas líneas concretas..

3. Subrayar o marcar ideas clave.

4. Anotar al margen la idea principal de cada párrafo o su relación con los párrafos anteriores ("ejemplo", "consecuencia"...).

5. Inferir y relacionar con conocimientos previos. Interpretar. Por ejemplo:

- *Una vez que sabemos cuáles son las principales causas de los incendios forestales, ¿qué medidas se podrían adoptar para evitarlos?*
- *Dado un determinado mecanismo (polipasto) con unos valores de fuerza y resistencia, y conociendo anteriormente la ecuación que regula su funcionamiento, ¿cuántas poleas móviles tiene ese polipasto?*



ANEXO IV

Lecturas de obras completas curso 2020-21

1º ESO

Primer trimestre:

- *Matilda*, Roald Dahl. ASL y ACM. Obligatoria.

Segundo trimestre:

- *El pintor de las neuronas*, Vicente Muñoz Puelles. ASL y ACM. Obligatoria.

Tercer trimestre:

- *El ojo de cristal. Charlie saldrá esta noche*, Cornell Woolrich. ASL. Obligatoria.

2º ESO:

Primer trimestre:

- *Mitos griegos*, María Angelidou. Lengua Castellana y Literatura. Obligatorio.
- *La colina de Edeta*, Concha López Narváez. Geografía e Historia. Voluntario.

Segundo trimestre:

- *El hombre del labio torcido. El carbunco azul*, Arthur Conan Doyle. Lengua Castellana y Literatura. Obligatorio.
- *El señor del cero*, Isabel Molina. Geografía e Historia. Voluntario.

Tercer trimestre:

- *El jardín secreto*, Frances Hodgson Burnett. Lengua Castellana y Literatura. Obligatorio.
- *Finis mundo*, Laura Gallego. Geografía e Historia. Voluntario.

3ºESO

En cualquiera de los trimestres, a elección del alumno y con carácter voluntario:

- Cualquiera de los títulos recomendados del Departamento de Biología y Geología, que figuran más abajo.

Sin especificar trimestre:

- *El tiempo y la promesa*, Concha López Narváez. Geografía e Historia. Obligatoria.

Primer trimestre:

- *El príncipe de la niebla*, Carlos Ruiz Zafón. Lengua Castellana y Literatura. Obligatorio.

Segundo trimestre:

- *Lazarillo de Tormes* (adaptación). Lengua Castellana y Literatura. Obligatorio.

Tercer trimestre:

- *Don Quijote de la Mancha* (adaptación), Miguel de Cervantes. Obligatorio.

4º ESO

En cualquiera de los trimestres, a elección del alumno y con carácter voluntario:

- Cualquiera de los títulos recomendados del Departamento de Biología y Geología, que figuran más abajo

En cualquiera de los trimestres, a elección del alumno y con carácter voluntario:

- Cualquiera de los títulos recomendados del Departamento de Física y Química, que figuran más abajo.

Sin especificar trimestre:

- *La guillotina*, Simone van der Vlugt. Geografía e Historia. Obligatorio.
- *Sin novedad en el frente*, Erich María Remarque. Geografía e Historia. Obligatorio.

Primer trimestre:

- *Metamorfosis*, Ovidio (adaptado) o un título de la serie *Misterios romanos* de Caroline Lawrence. Latín y Griego. Obligatorio.
- *El gato negro y otros cuentos de horror*, Edgard Allan Poe. Lengua Castellana y Literatura. Obligatorio.

Segundo trimestre:

- *El Anfitrión*, Plauto. Latín y Griego. Obligatorio.
- *La perla*, John Steinbeck. Lengua Castellana y Literatura. Obligatorio.

Tercer trimestre:

- *Héroes de Roma* en la Antigüedad. Latín y Griego. Obligatorio.
- *Cuatro corazones con freno y marcha atrás*, Jardiel Poncela. Lengua Castellana y Literatura. Obligatorio.

Lista de lecturas voluntarias del Departamento de Biología y Geología para 3º y 4º de ESO

Colmillo Blanco, Jack London.

La llamada de lo salvaje, Jack London.

Moby Dick, Hermann Melville.

El libro de la Selva, R. Kipling.

Viaje al centro de la Tierra, Julio Verne.

2000 leguas de viaje submarino, Julio Verne.

La isla misteriosa, Julio Verne.

El pintor de las neuronas, Vicente Muñoz Puelles.

El viento en los sauces, Kenneth Grahame.

A la mierda la bicicleta, Gonzalo Moure.

La expedición del Pacífico, Marilar Alixandre.

La vida de Pi, Yann Martel.

Rebelión en la granja, George Orwell.

Un mundo feliz, Aldous Huxley.

El faro del fin del mundo, Julio Verne.

Relatos de los Mares del Sur, Jack London.

Historia de una gaviota y el gato que le enseñó a volar, Luis Sepúlveda.

El bosque animado, Wenceslao Fernández Flores.

Bichos y demás parientes, Gerald Durrell.

Mi familia y otros animales, Gerald Durrell.

El viejo y el mar, Ernest Hemingway.

Las aventuras de Tom Sawyer, Mark Twain.

El hijo del leopardo, Federico Villalobos.

La evolución de Calpurnia Tate, Jaqueline Kelly.

El curioso incidente del perro a medianoche, Mark Haddon.

Memorias de un árbol, Guido Mina di Sospiro.

Los niños de la viruela, María Solar.

Lista de lecturas voluntarias del Departamento de Física y Química para 4º de ESO

Los títulos en **negrita** están disponibles en la biblioteca del centro.

- De Julio Verne:
 - *Viaje al centro de la Tierra*
 - *De la Tierra a la Luna*
 - **Héctor Servadac**
 - **20000 leguas de viaje submarino**
- De Arthur Conan Doyle:
 - **Estudio en escarlata**
 - *El signo de los cuatro*
 - *Las aventuras de Sherlock Holmes*
 - *Las memorias de Sherlock Holmes*
 - **El sabueso de los Baskerville**
 - *El regreso de Sherlock Holmes*
 - *Su última reverencia*
 - *El valle del terror*
 - *El archivo de Sherlock Holmes*
- De Ray Bradbury:
 - **Fahrenheit 451**
 - **Crónicas marcianas**
 - *El hombre ilustrado*
- De Philip K. Dick:
 - **¿Sueñan los androides con ovejas eléctricas?**
 - *El informe de la minoría*
- De Edgar Allan Poe:
 - *El escarabajo de oro*
 - *Los crímenes de la calle Morgue*
 - *La carta robada*

- *El crimen de Marie Rôget*
- De H.G. Wells:
 - *La máquina del tiempo*
 - ***El hombre invisible***
- De Isaac Asimov:
 - *Yo, Robot*
 - *El hombre bicentenario*
- De Stanislav Lem:
 - ***Solaris***
- De Boris y Arkadi Strugatski:
 - *Picnic extraterrestre*
- De Bram Stoker:
 - ***Drácula***
- De Mary Shelley:
 - ***Frankenstein***
- De Michael Crichton:
 - *Parque Jurásico*
- De Daniel Defoe:
 - ***Robinson Crusoe***
- De Aldous Huxley:
 - ***Un mundo feliz***
- De Douglas Adams:
 - *La guía del autoestopista galáctico*
- De Orson Scott Card:
 - ***El juego de Ender***
- De Jardiel Poncela:
 - *Amor se escribe sin hache*
- De William Goldman:
 - *La princesa prometida*

- De Michael Ende:
 - ***La historia interminable***
- De Eduardo Mendoza:
 - ***Sin noticias de Gurb***
- De Stephen King:
 - *Carrie*
- De Robert Louis Stevenson:
 - ***El extraño caso del Dr. Jekyll y Mr. Hyde***
- De Richard P. Feynman:
 - ***¿Está usted de broma, señor Feynman?***
- De Richard Matheson:
 - *Soy leyenda*