

---

## Treball Fi de Grau

*A proposal of concrete teaching tasks base don well-being focused theories and enclosed in the new catalan curriculum for basic education*

*Maria Martínez*

---



Aquest TFG està subject a la licència [Reconeixement-NoComercial-SenseObraDerivada 4.0 Internacional \(CC BY-NC-ND 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

Este TFG está sujeto a la licencia [Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional \(CC BY-NC-ND 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

This TFG is licensed under the [Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International \(CC BY-NC-ND 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

---

Final Undergraduate Project

**A PROPOSAL OF CONCRETE TEACHING TASKS**

based on well-being focused theories and enclosed in  
the new Catalan Curriculum for Basic Education

Grado en Humanidades y Estudios Culturales

**Author:** Maria Martínez

**Tutor:** Dra. Magdalena Bosch

**Keywords:** Martin Seligman, well-being, positive education, foreign language class, primary education, flourish.

### **Abstract**

This paper explores the integration of well-being into foreign language education for students in Catalonia, utilizing Martin Seligman's PERMA model. By examining the curriculum for basic education in Catalonia and insights from educational theorists, the study establishes a connection between education, student well-being, and the PERMA model's elements. The paper proposes practical tasks tailored for the foreign language classroom to enhance student well-being. These tasks aim to create a positive and engaging learning environment, fostering language proficiency and overall development. The conclusions highlight the significance of integrating well-being into foreign language education, promoting mental health, optimizing language learning outcomes, and preparing students for a globalized society.

### **Preface**

"Happiness is not something ready-made. It comes from your own actions." - Dalai Lama  
Promoting well-being has always been a central concern for me as I believe it is not only essential for a person to live, but to lead a happy and fulfilling life. My interest in both the field of Humanities and Education led me to explore the mystery of happiness and the pursuit of well-being connecting both domains. Focusing more precisely on how this pursue should be taken into action during the first years of life through education and the effects this has on our lives as adults. In this sense, it is also a central concern for the new curriculum of basic education in Catalonia (established in the Decree 175/2022 on the 27th of September of 2022) to promote student well-being through a more competencial way of learning.

As a primary education English teacher, I am passionate about combining my interests in both fields to make a positive impact on the well-being of young students. With the guidance of my tutor, I have been inspired by Martin Seligman's theory of well-being, which he explains in his book "Flourish" (2012). This theory provides a comprehensive framework for understanding and promoting well-being, and I believe it holds great potential for improving the lives of students. Through this work, I aim to contribute to the promotion of well-being in the Foreign Language classroom by examining Martin Seligman's theory and its potential applications in the primary education stage. I believe

that by incorporating this theory into the educational experience, we can help young students to flourish and lead fulfilling lives.

## Index

1.	Introduction.....	4
2.	Justification and state of the art.....	6
3.	Methodology .....	9
4.	Theoretical Framework.....	9
4.1.	The Catalan Basic Education Curriculum - <i>Decree 175/2022 of 27 September-</i> .....	9
4.1.1.	Organisation .....	10
4.1.1.1.	Key competences .....	10
4.1.1.2.	Competency exit profile .....	12
4.1.1.3.	Specific competences .....	12
4.1.1.4.	Learning situations.....	14
4.2.	Martin Seligman’s Well-Being theory .....	15
4.2.1.	From Authentic Happiness Theory to Well-Being Theory .....	15
4.2.2.	Elements of Well-Being. The PERMA model.....	16
4.2.3.	Teaching Well-Being. “A revolution in world education” .....	17
4.2.3.1.	MAPP. Master of Applied Positive Psychology .....	18
4.2.4.	Well-Being in School.....	19
4.2.4.1.	The Penn Resilience Program.....	20
4.3.	Jean Piaget and the cognitive development theory .....	22
4.3.1.	The four stages of cognitive development.....	22
4.3.2.	Piaget’s cognitive theory implications in primary education students .....	23
4.4.	Lev Vygotsky and the sociocultural theory .....	24
4.4.1.	The key concepts of Vygotsky’s theory. ....	24
4.4.2.	Sociocultural theory implications in primary education students .....	25
4.5.	Maria Montessori and the child-centered approach. ....	26
4.5.1.	Child-Centered Approach. Key principles .....	26
4.5.2.	Child-centered approach for primary education students.....	27
5.	Discussion.....	28
5.1.	Piaget’s cognitive development theory contribution to promoting well-being .....	28
5.2.	Lev Vigotsky’s sociocultural theory contribution to promoting well-being.....	30
5.3.	Child-Centered approach and well-being .....	31
5.4.	Task design for the implementation of Well-Being teaching techniques .....	33
6.	Conclusions.....	43

7. References.....	45
8. Annex .....	47
8.1. Annex 1 .....	47

## **1. Introduction**

"Well-being is not just the absence of negativity, but the presence of positive emotion, engagement, meaning, and achievement." - Martin Seligman

Well-being has become increasingly important in today's world as people are realizing the impact it has on their daily lives and happiness. With the fast pace and demands of modern society, it is easy to become stressed and overwhelmed. However, focusing on one's well-being can lead to a more fulfilling life with increased levels of positive emotions, engagement, meaning, and achievement, as defined by Martin Seligman (2012). In this sense, education plays a key role in developing well-being. It is for this reason that the necessity to promote well-being in the field of education has become an urgent issue. As mentioned in the preface, this change is already being seen, among other things, with the last modification of the Curriculum for basic education in Catalonia established in the Decree 175/2022 on the 27th of September of 2022.

Martin Seligman is widely recognized as a pioneer in the field of positive psychology, and his theory of well-being, presented in his book "Flourish" (2012), has received significant attention and acclaim. The author focuses on the importance of positive relationships, meaningful engagement, and purpose in promoting well-being. He argues that well-being goes beyond individual happiness and pleasure, and that a sense of purpose and meaningfulness is crucial for well-being (Seligman, 2012).

As stated by the author, well-being should be a priority in many fields, among them, education, as it emphasizes the importance of fostering elements that are crucial for students' growth and development (Seligman, 2012). The focus on well-being in primary education is particularly important, as these early years are critical for shaping children's beliefs, attitudes, and habits (Piaget, 2003). By fostering a positive and fulfilling learning environment, primary schools can help students develop the skills and attitudes necessary to lead happy and fulfilling lives, thereby contributing to a more positive and productive society. In this sense, authors such as Jean Piaget (1896), Lev Vygotsky (1896), and Maria Montessori (1870) also recognize the importance of promoting well-being by providing a supportive and nurturing environment during the primary education stage.

Taking this into account, the hypothesis of this paper states that the new curriculum for basic education in Catalonia and more specifically, the foreign language area contemplate

the well-being of students in a limited and superficial manner, focusing solely on individual well-being by promoting personal development in the foreign language area as just a tool that opens possibilities to students when going on to further education or entering the labour market.

The hypothesis posits that learning a foreign language during the primary education period can enhance students' well-being in a more profound manner. By incorporating some of the strategies of the PERMA model, a more comprehensive approach to well-being in the primary classroom setting could be provided. This expanded approach would take into account not just individual well-being and emotions, but also the development of purpose, engagement, and positive relationships in students by promoting concrete tasks that enhance well-being in the primary classroom.

Finally, in order to prove the hypothesis, four main objectives have been set:

1. Analyze the organization of the foreign language area in the curriculum for basic Education in Catalonia established in the Decree 175/2022 on the 27<sup>th</sup> of September of 2022.
2. Analyze chapters 1, 4 and 5 in the book “Flourish” (2012) by Martin Seligman, where his well-being theory is developed as well as his own methods for teaching well-being.
3. Contrast Martin Seligman's well-being teaching theory with the importance that three relevant authors in the field of education give to well-being: Jean Piaget, Lev Vygotsky and Maria Montessori.
4. Based on the previous, design 5 specific tasks focused on promoting the well-being of students in the foreign language primary education classrooms in Catalonia.

In relation to the organization, the paper will begin with a theoretical framework that encompasses an overview of the current curriculum for basic education in Catalonia, providing relevant information for the subsequent discussion. Additionally, the theoretical framework will delve into the works of three influential authors in educational theory, highlighting their perspectives on primary education students and

their well-being. The discussion section will focus on analyzing the connection between education and well-being, drawing upon the theoretical framework and incorporating the elements of the PERMA model - positive emotion, engagement, relationships, meaning, and accomplishment. In this context, five tasks will be proposed and developed, aligning with the principles of the PERMA model, to enhance student well-being within the educational setting. Through this exploration, the paper seeks to shed light on the significance of integrating well-being into primary education and its potential benefits for students' holistic development and flourishing.

## **2. Justification and state of the art**

Aristotle was one of the first authors to discuss the concept of happiness, which he called “eudaimonia”. He believed that happiness was the ultimate goal of human existence and that it was achieved through virtuous behavior and living in accordance with reason (Bosch, 2015). Moreover, Viktor Frankl, a holocaust survivor and psychiatrist, developed the concept of logotherapy, which is centered around the idea that meaning and purpose in life can lead to happiness (Frankl, 1967). Martin Seligman, the founder of positive psychology, was influenced by both Aristotle and Frankl. In his book "Flourish" (2012), Seligman expands on Aristotle's idea of eudaimonia and Frankl's concept of meaning and purpose by proposing a multidimensional model of well-being that includes positive emotions, engagement, relationships, meaning and purpose, and accomplishment. He emphasizes the importance of these five elements for leading a fulfilling life and achieving well-being (Seligman, 2012).

In recent years, many authors have talked about the concept of well-being and happiness, including Daniel Gilbert (1962), Sonja Lyubomirsky (1967), and Mihaly Csikszentmihalyi (1934). These authors have made significant contributions to the field of positive psychology, but Martin Seligman's work stands out as particularly relevant and accurate. Seligman's theory of well-being, as presented in his book "Flourish", builds upon the foundations laid by Aristotle and Viktor Frankl while also incorporating the latest research and findings in the field of positive psychology. Unlike other authors who have focused on a more narrow definition of happiness, Seligman's theory of well-being takes a holistic approach, considering multiple dimensions of a person's life, including their relationships, engagement in activities, meaning and purpose, and positive emotions



(Seligman, 2012). Furthermore, Seligman emphasizes the importance of personal agency and the active cultivation of well-being, rather than simply relying on external circumstances to bring happiness. These features make the author's theory a useful and practical tool for individuals looking to improve their well-being and lead a fulfilling life.

Given the importance of well-being in the field of education and the interest that this paper puts in it, it is important to mention that the book "Flourish" provides an overview of Martin Seligman's Positive Psychology framework and his theory of well-being, but it does not delve deeply into the specifics of education. While there are two chapters that touch upon the topic of positive education, it is true that more comprehensive treatment of the subject could be beneficial.

The field of education is a crucial area for the application of positive psychology and well-being theory, as young people spend a significant portion of their lives in formal educational settings. By incorporating elements of well-being and positive psychology into the educational curriculum, students can develop important skills and habits that will benefit them throughout their lives.

In order to do so, the theories of Jean Piaget (1896), Lev Vygotsky (1896), and Maria Montessori (1870) provide in this paper a useful framework for understanding the development of well-being and positive education. These theories offer important insights into the ways in which children learn and develop, and they can help to contextualize Seligman's affirmations about positive education and well-being.

On one hand, Jean Piaget's theory of cognitive development emphasizes the importance of hands-on experiences and active exploration in promoting learning. This theory can be applied to the development of well-being by encouraging students to engage in activities that foster positive emotions, such as gratitude exercises or mindfulness practices. By providing students with opportunities to actively engage with their emotions and experiences, they can develop the skills necessary to lead a fulfilling and happy life (Piaget, 2003).

On the other hand, Lev Vygotsky's sociocultural theory highlights the role of social interactions in shaping children's learning and development. This theory can be applied to the promotion of well-being in education by emphasizing the importance of creating a

positive and supportive learning environment. This could involve incorporating collaborative activities, peer-to-peer support, and opportunities for students to engage in meaningful social interactions (Arievitch & Haenen, 2010).

Finally, Maria Montessori's approach to education emphasizes the importance of respect for the child, hands-on learning experiences, and a child-centered approach to education. This philosophy can be applied to the promotion of well-being by creating an environment in which students are encouraged to take an active role in their own learning and development. By empowering students to take charge of their own well-being, they can develop the skills necessary to lead a happy and fulfilling life (Biswas-Diener, 2011).

All in all, by incorporating the insights from these theories into the field of positive education, we can create a more comprehensive and effective approach to promoting well-being in students.

As stated before, by incorporating elements of well-being and positive psychology into the primary educational curriculum, students can develop important skills and habits that will benefit them throughout their lives. However, how are these skills developed? How does the Catalan curriculum specify them? Is this enough to guarantee students well-being?

The Catalan curriculum of basic education provides an excellent opportunity to analyze how well-being skills are made explicit. By examining the curriculum, it is possible to determine what specific skills and competencies related to well-being are emphasized and how they are taught to students.

Moreover, by examining the specific well-being skills that are made explicit in curriculum, it is possible to determine the extent to which well-being is integrated into the educational experience and to identify areas for improvement. This analysis can help to inform future educational initiatives and programs aimed at promoting well-being in students, as well as provide insights into the effectiveness of the current approach.

The aim of this paper is to design five specific tasks for the foreign language class of primary education students in Catalonia, drawing upon the well-being theory proposed by Martin Seligman and complementing it with educational theories by authors such as

Maria Montessori, Jean Piaget, and Lev Vygotsky. By integrating these theories into the task design, the goal is to support students in their journey to "flourish" and cultivate a sense of well-being, ultimately fostering a happy and fulfilling life.

### **3. Methodology**

This paper adopts a qualitative methodology, which aims to explore and understand the phenomenon of well-being exposed by Martin Seligman with a special focus on the primary education stage. The qualitative approach is well-suited for this study as it allows for a thorough examination of the theories and perspectives of the different authors involved. The methodology involves the use of process-oriented analysis with a Solution-Focused Approach, which has the aim of finding practical and specific measures that can be taken to contribute to a specific cause, in this case, the promotion of well-being in the primary education context, and more specifically, the Foreign Language Classroom.

### **4. Theoretical Framework**

The theoretical framework in the present paper is divided into 5 different parts. Firstly, an overview of the Catalan Basic Education curriculum will be made, analyzing the organization and elements of this one. In this sense, the specific paper of the Foreign Language Area is also examined. The development of this part is essential for the later creation of specific tasks which reinforce Well-Being in The Catalan education Foreign Language classes.

After this, the next part is determined to develop a contextualization of Martin Seligman's Well-Being Theory, as well as an analysis of the elements of this theory (PERMA). Moreover, his translation of it into teaching is also portrayed in this part, as well as his reasons for this theory to be applied in schools and some specific examples of the programs the author has developed.

Subsequently, the next three parts are dedicated to contrasting Martin Seligman's theory with three very important authors from the field of education: Jean Piaget, Lev Vygotsky and Maria Montessori.

#### **4.1. The Catalan Basic Education Curriculum - Decree 175/2022 of 27 September-**

The core competencies, the competency exit profile, the area-specific competencies, the assessment criteria, the knowledges, and the learning circumstances make up the Catalan curriculum. Additionally, in line with the practice of active citizenship, the Sustainable Development Goals (SDGs) included in the 2030 Agenda and the Universal Design for

Learning (UDL) as an inclusive model to address the diversity of the students have become very important components in the curriculum and in the classroom. All of these aspects are reflected in the actual document of the new curriculum of Basic Education in Catalonia, more precisely, in the Foreign Language Area (see Annex 1). In this paper, only the most relevant aspects necessary for the tasks to be developed will be exposed.

#### **4.1.1. Organisation**

Six courses, divided into three cycles, and arranged according to knowledge areas make up primary education. To facilitate integrated teaching, these topics might be compiled into fields.

Regarding the foreign language subject, it must be covered during every primary school year and will be developed in accordance with the unique independent legal framework (*Currículum 175/2022. XTEC - Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya, n.d.*).

##### **4.1.1.1. Key competences**

The curriculum outlines eight competencies that are deemed necessary for students to successfully advance along their learning pathways and meet local and global issues. Four of them cross all boundaries, so they have an impact everywhere (*Educació Bàsica – El Nou Currículum, n.d.*) .

These key competencies are adaptations of the key competencies created in the Council of Europe Union in 2018. They are included in the students' exit profile. In order to strengthen educational cohesiveness within the European environment and to facilitate individuals' ability to study and work abroad, this relationship is founded on the intention of adopting common references (*Key Concepts - Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), n.d.*) .

The development of the following essential competencies is generally linked to the attainment of the curriculum's objectives and specified in the same curriculum (Decree 175/2022 of 27<sup>th</sup> September):

- Competence in Linguistic Communication: the capacity to interact coherently and appropriately in spoken, written, or sign language in a variety of settings and circumstances for a variety of communicative goals.

- Multilingual Competence: this refers to the ability to study and communicate in multiple languages in a proper and efficient manner. This competency entails respecting and understanding the unique linguistic profiles of others and using one's own experiences to create techniques that enable language intervention and transfer.
- Mathematical competence and Competence in Science, Technology and Engineering: comprehending the world via the use of scientific methodologies, mathematical thinking and representation, technology, and engineering methods to change the environment in a dedicated, responsible, and sustainable manner.
- Digital competence: the ability to utilize digital technology responsibly and safely for personal growth and wellness, education, employment, leisure, and community engagement.
- Personal, Social and Learn to Learn Competence: the capacity to reflect on oneself in order to know and accept oneself and to foster constant personal improvement; to successfully manage time and information; to work constructively with others; to retain resilience; and to manage lifelong learning.
- Citizenship Competence: this skill enables students to act responsibly as citizens and fully engage in social and civic life. It is based on an understanding of social, economic, legal, and political concepts and structures, as well as on knowledge of current events and a strong commitment to sustainability and achieving global citizenship.
- Entrepreneurial Competence: the ability to create a critical strategy for acting on opportunities and ideas while utilizing the specialized knowledge required to produce results that are valuable to others.
- Competence in Cultural Awareness and Expression: to comprehend and respect the many artistic mediums and other cultural manifestations used by other civilizations to communicate ideas and meaning.

The exit profile's requirement for cross-disciplinarity is that all learning must contribute to its fulfillment. Similar to how learning one of the key competencies helps you learn the others, there is no predominance of one key competency over the others or exclusive relationship with one particular field (*Educació Bàsica – El Nou Currículum*, n.d.).

- Operational indicators

For each of the key competences, the Catalan curriculum contains a set of operational indicators that are based on various current European reference frameworks.

The operational indicators of the key competences serve as a link between the key competences and the specific competences by serving as a referential framework alongside the stage objectives for defining the specific competences of each area. The relationship between operational indicators and particular competences enables the evaluation of the latter to assess the level of mastery of the exit profile's main competencies and, consequently, the accomplishment of the stage's competencies and objectives (*Currículum 175/2022. XTEC - Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya*, n.d.).

#### **4.1.1.2. Competency exit profile**

The tool used to specify the tenets and goals of the educational system is the students' exit profile at the conclusion of Basic Education (which includes Primary and Compulsory Secondary Education). The important competencies that students are anticipated to have gained upon finishing this phase of their training itinerary are identified and defined in the exit profile in accordance with the challenges of the 21st century.

Each component of the educational plans (curriculum definition, study program, and teaching syllabus) must take into account and contain the referential framework found in the exit profile, which is made up of a collection of operational indicators (*Educació Bàsica – El Nou Currículum*, n.d.).

#### **4.1.1.3. Specific competences**

The accomplishments or behaviors that students must master in order to apply them in practical settings are described by this new phrase.

In Primary Education, the Foreign Language domain consists of the following 10 specific competences specified in the new curriculum (Decree 175/2022 of 27<sup>th</sup> September):

1. Understanding linguistic and cultural diversity from the recognition of the students' languages and multilingual, multicultural and intercultural reality, in order to favour linguistic transfer, identify and reject linguistic stereotypes and prejudices, value this diversity as a source of cultural wealth (Frontmatter, 2010).
2. Understanding and interpreting oral and multimodal short texts and identifying the general meaning and relevant information, valuing autonomously, formal

aspects and form basic contents, to build up knowledge, from an opinion and widen leisure possibilities(Gardner's Legacy View et al., n.d.).

3. Producing oral and multimodal texts with coherence, clarity and proper registration, attending the conventions of each discursive genre, and participating in oral interactions with autonomy to express ideas, feelings and concepts, building up knowledge and stablishing personal links (Richards & Rodgers, 1986).
4. Understanding and interpreting written multimodal texts, recognizing the global sense, the main ideas together with implicit and explicit information, performing autonomously reflections on formal aspects with content as a way to acquire and build up knowledge as well as answering different communicative needs and interests (Gardner's Legacy View et al., n.d.).
5. Producing written and multimodal texts with adequacy, coherence and cohesion, using elemental planning, writing, revision, corrections and edition strategies with autonomous regulation and self-regulation and attending the conventions of the chosen discursive genre to build up knowledge and give answer to concrete communicative demands in an informed, efficient and creative way (Frontmatter, 2010).
6. Searching, selecting and contrasting information from various sources, in a planned and progressively autonomous way, evaluating their reliability, acknowledging some risks of manipulation and misinformation, and adopting a personal and respectful point of view with intellectual property, in order to transform it into knowledge and communicate it in a creative way (Richards & Rodgers, 1986).
7. Selecting and reading in an autonomous way various works by according to one's own tastes and interests, sharing reading experiences, in order to initiate the construction of reader identity, foster the taste for reading as a source of pleasure and enjoy its social dimension(Frontmatter, 2010).
8. Mediating between different languages in predictable situations, using strategies and knowledge to process and transmit basic and simple information, in order to facilitate communication(Gardner's Legacy View et al., n.d.).
9. Reflecting in a guided way on language and recognising and using personal linguistic repertoires from processes of comprehension and production of oral, written and multimodal texts, using the appropriate elementary terminology, in

order to initiate the development of linguistic awareness and improve skills in the implementation of these processes (Richards & Rodgers, 1986).

10. Fostering democratic coexistence, by means of the resolution of conflicts based on dialogue and the equal rights of all people, communication practices, using non-discriminatory language and banishing abuse of power through word, in order to favour effective, ethical and language democracy (*Key Concepts - Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)*, n.d.).

The operational indicators of the essential competencies, which are listed in the exit profile for each area, have to be concretized in the specific skills (*Educació Bàsica – El Nou Currículum*, n.d.).

#### **4.1.1.4. Learning situations**

These situations serve as a powerful tool for integrating the curriculum components of the many subject areas through purposeful and pertinent tasks and activities that encourage creative and cooperative problem-solving while promoting self-esteem, autonomy, introspection, and responsibility (*Educació Bàsica – El Nou Currículum*, n.d.).

The following standards should be taken into consideration when designing successful learning scenarios (*Currículum 175/2022. XTEC - Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya*, n.d.):

- They must be appropriately contextualized and considerate of the pupils' experiences and varied perspectives on reality.
- Depending on their psycho-evolutionary level, they must be made up of tasks whose complexity increases and whose resolution necessitates the creation of new learning.
- They must give students the chance to apply what they have learned in real-world situations, encouraging their dedication to their own learning.

By encouraging adaptable and accessible instructional procedures that take into account the requirements, traits, and various learning rhythms of students, they enable learning to occur and create the groundwork for lifelong learning (*Adquisición y Retención Del Conocimiento - Ausubel by Luis Orbegoso - Issuu*, n.d.).



## **4.2. Martin Seligman's Well-Being theory**

### **4.2.1. From Authentic Happiness Theory to Well-Being Theory**

Martin Seligman's theory of well-being, as outlined in his book "Flourish", builds on his earlier concept of authentic happiness, which he introduced in his book "Authentic Happiness". Both theories address the question of what makes people happy and fulfilled, but the well-being theory is more comprehensive and nuanced.

In "Authentic Happiness", Seligman focused on the idea that happiness can be found through the satisfaction of one's basic psychological needs, such as pleasure and engagement, and the pursuit of one's strengths and virtues. This theory emphasizes the importance of individual happiness and positivity in promoting well-being.

In "Flourish", Seligman expands on this idea by incorporating a broader range of factors that contribute to well-being, including relationships, meaning, and purpose. He also introduces the concept of "eudaimonic well-being", which focuses on the idea that well-being comes not only from happiness and pleasure, but also from a sense of purpose and meaningfulness. This theory recognizes the importance of not just individual happiness, but also social connections and a sense of purpose in promoting overall well-being.

While Seligman's theory of authentic happiness provided a useful framework for understanding the role of pleasure and engagement in well-being, his well-being theory in "Flourish" is a more comprehensive and nuanced approach that takes into account a wider range of factors, including relationships, purpose, and meaning (Seligman, 2012. p.12,13) .

The connection between Martin Seligman's theory of well-being and the importance of promoting this concept in primary education lies in the crucial role that these early years play in shaping children's beliefs, attitudes, and habits. By teaching students the skills necessary to cultivate positive emotions, engagement, relationships, meaning, and accomplishment (PERMA), primary schools can help them develop the foundation for a lifetime of well-being and fulfillment (*The Importance of Early Childhood Development - Empowered Parents*, n.d.) .

Incorporating well-being education into the primary school curriculum can have a lasting impact on students' lives by helping them develop essential skills such as emotional regulation, communication, and problem-solving. These skills, combined with positive experiences and a focus on the importance of relationships and meaning, can help students build a strong foundation for well-being that will serve them throughout their lives.

Therefore, promoting well-being in primary education is not only important for individual students, but also for the wider community. By fostering a positive and fulfilling learning environment, primary schools can help students develop the skills and attitudes necessary to lead happy and fulfilling lives, thereby contributing to a more positive and productive society (Seligman, 2012, p.80).

#### **4.2.2. Elements of Well-Being. The PERMA model.**

Martin Seligman proposes the Well-Being hypothesis in his book "Flourish," which consists of five components that each contribute to well-being and are valued independently. This exclusivity is ensured by the definition and measurement of these components separately from one another (Seligman, 2012, p.16):

1. **Positive Emotions:** Emotions that are considered positive include pleasure, happiness, thankfulness, contentment, and satisfaction. They are appreciated in their own right, not only as a means to other ends, and they contribute to subjective well-being. Our total sense of fulfillment and contentment is enhanced by positive emotions. Self-reporting questionnaires and evaluations that gauge the frequency and potency of happy emotional experiences can be used to measure positive emotions (Seligman, 2012, p.16).
2. **Engagement:** Being fully immersed and profoundly engrossed in activities that produce a sensation of flow (an ideal state of focus and enjoyment) is referred to as engagement. Utilizing one's skills and talents, taking on tough tasks that match one's abilities, and paying close attention are frequently characteristics of engaging activities. Engagement is sought after for its own reason and adds to a feeling of happiness and fulfillment. Self-report surveys and direct observation of people's involvement and concentration in their activities can be used to measure engagement (Seligman, 2012, p.16).
3. **Relationships (Positive Relationships):** Deep connections, reciprocal caring, support, and positive interactions with others are characteristics of positive relationships. Healthy relationships and strong social ties are important for well-being. They are sought after for their own sake because they give people a sense of community, love, and emotional stability. Assessing the caliber of social ties, the existence of social support networks, and the degree of relationship satisfaction are all part of measuring positive relationships (Seligman, 2012, p.20).

4. **Meaning and Purpose:** Having a sense of direction, believing that one's life has meaning and purpose, and experiencing fulfillment while working toward worthwhile goals are all aspects of meaning and purpose. It includes establishing a connection with a force, a spirituality, or a higher purpose in life that is greater than oneself. A profound sense of contentment and well-being is influenced by meaning and purpose. Assessing a person's sense of meaning in life, the degree to which their aims and values are in sync, and the presence of a feeling of purpose are common components of measuring meaning and purpose (Seligman, 2012, p.17).
5. **Accomplishment (Achievement):** The pursuit and achievement of objectives, a sense of competence and mastery, and the experience of successful outcomes are all examples of accomplishment. Achievements are sought after for their own sake because they foster pride, confidence, and personal development. Assessments of goal attainment, mastery in certain areas, and individual assessments of accomplishments can all be used to measure accomplishment (Seligman, 2012, p.18).

Individuals can pursue well-being holistically by acknowledging and valuing each of these five components: positive emotions, engagement, positive relationships, meaning and purpose, and accomplishment. These components are seen as separately measurable dimensions of well-being, confirming their exclusivity and unique contribution to a person's total well-being and level of happiness in life. Educating for wellbeing. "A revolution in the world of education"(Seligman, 2012, p.63).

#### **4.2.3. Teaching Well-Being. "A revolution in world education"**

Martin Seligman offers an unconventional perspective on schooling in his book "Flourish," especially in Chapter Four. He contends that the current educational system, which has been a traditional one for the previous 200 years, primarily concentrates on teaching workplace skills. Seligman advocates for the inclusion of well-being skills in school, which represents a substantial shift (Seligman, 2012, p.63).

He claims that it is equally important to teach young people the skills of wellbeing in addition to providing them with the abilities required for the workforce. These abilities include developing optimistic feelings, discovering meaning and purpose, building

optimistic relationships, and developing a sense of success. Seligman contends that these wellbeing abilities should be actively taught in schools at all levels (Seligman, 2012, p.64).

Seligman's call for a revolution in education is consistent with his view that education's purpose should go beyond simply providing students with knowledge and career preparation. He emphasizes the value of imparting knowledge and abilities that improve wellbeing and allow people to live happier, more fulfilled lives (Seligman, 2012, p.63).

Finally, he advises that schools should make the teaching of well-being skills a core component of the curriculum in order to bring about this revolution. Educators may design learning settings that foster joyful feelings, fulfilling learning experiences, positive connections, and a sense of accomplishment by using positive psychology principles. This method goes beyond academic success and equips pupils for a full and fulfilling life (Seligman, 2012, p.63).

#### **4.2.3.1. MAPP. Master of Applied Positive Psychology**

The Master of Applied Positive Psychology, or MAPP, is a notion that Martin Seligman introduces in his book. Seligman created the MAPP program at the University of Pennsylvania to give people a thorough understanding of positive psychology and how to use it practically in all areas of life. Seligman lists three essential components that make up the MAPP program (Seligman, 2012, p.64):

1. Intellectual Content: The MAPP program provides stimulating, useful, and engaging intellectual content. Participants take part in challenging academic coursework that explores the concepts, findings, and applications of positive psychology. The information is created to encourage critical thinking and personal development, giving readers the tools they need to apply positive psychology concepts to their personal and professional endeavors (Seligman, 2012, p.75).
2. Transformation: The MAPP program seeks to facilitate personal and professional transformation. Beyond merely disseminating information, it aims to encourage positive transformation, self-reflection, and personal development. Participants have the chance to improve their understanding of themselves, enhance their

strengths, and nurture wellbeing through experiential exercises, self-assessment tools, and practical applications. The program's transformative character enables participants to apply positive psychology in both their personal and professional lives, significantly improving the lives of others (Seligman, 2012, p.70).

3. **Calling:** Seligman claims that the MAPP program is more of a calling than just a job or professional pursuit. Because of their real love for positive psychology and desire to have a positive influence on people and society, participants are attracted to the program. The calling component emphasizes the internal drive and intense personal interest in learning about positive psychology. It displays a sincere dedication to using positive psychology for its own purpose, motivated by a conviction in its capacity to improve wellbeing and effect constructive change (Seligman, 2012, p.75).

In general, the MAPP program offers participants a thought-provoking and life-changing experience that is grounded on a true calling to apply positive psychology principles to all facets of life. It fosters a thorough understanding of positive psychology and its practical applications while balancing academic rigor and personal development. In order to promote wellbeing and have a good impact in both their personal and professional lives, the MAPP program trains participants to be change agents (Seligman, 2012, p.76).

#### **4.2.4. Well-Being in School**

Martin Seligman argues that there are three key reasons why teaching about wellbeing in schools is important, especially in light of the alarmingly high rates of sadness among young people and the nominal rise in happiness over the previous two generations (Seligman, 2012, p.79).

1. **Addressing the Flood of Depression:** Seligman emphasizes the worrying rise in depression rates, particularly among young people, in his article "Addressing the Flood of Depression." According to estimations, depression is currently around ten times more prevalent than it was fifty years ago. The prevalence of depression has increased dramatically over the past few decades. In addition, teens are now experiencing depression at a younger age, with the typical age of first onset falling below fifteen. According to Seligman, educating students about wellbeing can help combat the rising rates of depression by giving them the knowledge and skills they need to take good care of their mental health (Seligman, 2012, p.80).

2. **Increasing Life Satisfaction:** Despite improvements in many areas of life, there hasn't been much of a rise in happiness over the past two generations. According to Seligman, promoting wellbeing in the classroom can increase life satisfaction. Schools may enable students to lead more fulfilling lives by giving them the information and abilities to develop positive emotions, create meaningful connections, discover meaning and purpose, and feel a sense of success (Seligman, 2012, p.80).
  
3. **Enhancing Learning and Creative Thinking:** Seligman emphasizes that improved wellbeing fosters learning, which has historically been the main objective of formal education. Positive mood, which is linked to wellbeing, promotes expanded attention, original thought, and holistic thinking. On the other side, a bad mood causes people to pay less attention, think less critically, and think more analytically. Schools may build an environment that promotes a pleasant mood and supports the best learning by teaching well-being skills. By fostering creative thinking and enjoyment instead of rote memorization and order-following, the educational process may become more engaging for students and more in line with the needs of the modern world (Seligman, 2012, p.80).

As a result of the alarming rates of depression, the need for greater life satisfaction, and the possible advantages it provides to learning and creative thinking, Seligman claims that well-being should be taught in schools. Schools can operate as a platform for improving mental health, enhancing overall life satisfaction, and creating an educational atmosphere that encourages holistic development and creative thinking by giving students the skills and knowledge to cultivate well-being (Seligman, 2012, p.80).

#### **4.2.4.1. The Penn Resilience Program**

An evidence-based program created to promote resilience in educational settings is the Penn Resiliency Program (PRP), which was created by Martin Seligman and his colleagues at the University of Pennsylvania. The program attempts to provide young people the cognitive and social-emotional tools they need to prevent depression, anxiety, and behavioral issues (Seligman, 2012, p.81).

The PRP comprises of a structured curriculum that is normally presented across 12 to 16 sessions by qualified facilitators inside of a classroom setting. The program uses a variety

of tools and exercises to encourage constructive thought patterns, problem-solving abilities, and efficient coping mechanisms. The following are some of the PRP's essential elements (Seligman, 2012, p.82):

1. **Cognitive Restructuring:** Students study cognitive restructuring to recognize and fight harmful thought patterns that contribute to sadness and anxiety. Cognitive restructuring strategies are taught to them in order to reframe unfavorable views and foster more optimistic and realistic thinking.
2. **Problem-Solving Skills:** The program places a strong emphasis on helping students develop effective problem-solving techniques, empowering them to tackle problems and challenges with a proactive and solution-focused attitude. Students gain knowledge about how to recognize issues, come up with viable fixes, assess their efficacy, and carry out the best course of action.
3. **Social Skills and Empathy:** The PRP places a strong emphasis on the improvement of social skills and empathy. Students are taught conflict resolution techniques, active listening techniques, perspective-taking techniques, and communication skills. Students can create fruitful connections and successfully navigate social situations by improving their social competency.
4. **Relaxation Techniques:** Deep breathing exercises and mindfulness exercises are just two examples of the relaxation techniques the program uses to help students manage stress, control their emotions, and foster a sense of peace and wellbeing.

Numerous research have been carried out to determine the efficacy of the PRP, and the results are encouraging. Some important conclusions are as follows (Seligman, 2012, p.83):

1. **Prevention of Depression, Anxiety, and Conduct Problems:** Studies have repeatedly demonstrated that the PRP is successful in delaying the onset of depression, anxiety, and conduct issues in young individuals. The curriculum gives kids the tools they need to handle difficulties, control their emotions, and cultivate a resilient mentality.
2. **Long-Term Impact:** Research has shown that the advantages of the PRP continue after the program has ended. Even years after the program's conclusion, participant well-being has continued to increase, and their chance of developing mental health issues has decreased.

3. **Positive Academic Outcomes:** The PRP has also been connected to successful academic results. The program's participants demonstrated greater academic achievement, more school involvement, and stronger levels of drive and self-assurance.

The Penn Resiliency Program, in general, is a well-organized and research-based method of promoting wellbeing in schools. The program's objective is to increase resilience and avoid mental health issues in young people by providing them with cognitive and social-emotional skills. The results of research studies demonstrate how well the PRP works to improve student wellbeing and generate positive outcomes over the long run (Seligman, 2012, p.84).

### **4.3. Jean Piaget and the cognitive development theory**

This part of the theoretical framework pretends to show how the 4 stages of cognitive development should be taken into account in order to promote Well-Being.

With his cognitive development theory, Swiss psychologist Jean Piaget made a profound impact on the subject of developmental psychology. This approach places a strong emphasis on how active play and discovery help children develop their minds (*Jean Piaget's Theory and Stages of Cognitive Development - Simply Psychology*, n.d.). The following areas of the theoretical framework are developed here: The contribution of Piaget's cognitive development theory to promoting well-being, its application to students in primary education (those aged 6 to 12), and a brief explanation of the shared characteristics between the cognitive development theory and Martin's Seligman Well-Being theory.

#### **4.3.1. The four stages of cognitive development.**

Cognitive growth occurs in four stages. Children actively build their knowledge and comprehension of the world through their experiences, according to Jean Piaget. He distinguished between the sensorimotor, preoperational, concrete operational, and formal operational stages of cognitive development. Each stage is distinguished by particular cognitive strengths and weaknesses (Kincheloe Raymond A Horn & Praeger, 2007, p.3).

1. **Sensorimotor Stage (Birth to 2 years old):**

During this stage, newborns use their senses and motor skills to understand the world around them. They discover object permanence, or the understanding that items persist



even when they are hidden from view. For further cognitive development, this stage establishes the groundwork.

2. Preoperational Stage (2 to 7 years old):

During this stage, kids practice pretend play, language development, and symbolic thinking. They are unable to reason logically or comprehend the idea of conservation, which states that some characteristics of an object remain constant despite changes in appearance.

3. Concrete Operational Stage (7 to 11 years old):

Kids at this age start to think more logically and practically. They are able to categorise objects, comprehend conservation and reversibility, and work out real-world issues. However, they still struggle with abstract or hypothetical thought.

4. Formal Operational Stage (11 years old and beyond):

During this stage, people learn to think abstractly, use hypothetical reasoning, and take into account many viewpoints. They are able to create hypotheses and conduct methodical tests on them using deductive and scientific reasoning.

#### **4.3.2. Piaget's cognitive theory implications in primary education students**

Piaget's theory has important consequences for pupils in basic education when these stages are taken into account. His theories can be used by teachers to develop suitable instructional plans and ideal learning environments. When applying Piaget's theory to primary education, the following factors should be taken into account:

1. Active exploration and experimentation: Piaget stressed the value of hands-on and experiential learning in the process of cognitive development. Students should have plenty of opportunity in primary school to participate in hands-on activities and experiences. This strategy encourages critical thinking, problem-solving abilities, and a greater comprehension of ideas (Waite-Stupiansky, 2017, p.5).
2. Scaffolding and Zone of Proximal Development: Based on their pupils' existing cognitive capacities, teachers should offer them the help and direction they need. Students can achieve their potential with the aid of scaffolding strategies like breaking difficult work down into manageable chunks and progressively reducing assistance. Knowing each student's zone of proximal development helps teachers deliver instruction that is just right for them (Waite-Stupiansky, 2017, p.8).
3. Social Interaction and Cooperation: Piaget recognized the importance of social interaction in the growth of the mind. Primary education students have the opportunity to learn from one another, share perspectives, and create knowledge

together through group projects, conversations, and group activities. This develops empathy, communication skills, and the capacity to take into account various points of view (Waite-Stupiansky, 2017, p.11).

4. Individualized Instruction: Piaget's approach highlights that children grow cognitively at varying rates as they move through the stages. Individual differences should be taken into account in primary education, and instruction should be customized. The goal of assessments should be to comprehend each student's distinctive thought processes so that teachers may offer them specific challenges and assistance (Waite-Stupiansky, 2017, p.7).

#### **4.4. Lev Vygotsky and the sociocultural theory**

This part of the theoretical framework aims to analyze how social interaction and cultural factors also play an important role in the promotion of Well-Being in students.

The sociocultural theory, which emphasizes the importance of social interaction and cultural context in cognitive development, was put out by eminent Soviet psychologist Lev Vygotsky. Vygotsky stressed the significance of social contact, language, and cultural tools in molding children's cognitive development, in contrast to Jean Piaget's theory, which places a strong emphasis on the individual formation of knowledge . This section examines Vygotsky's sociocultural theory and how it applies to children in primary education, particularly those between the ages of 6 and 12. The relationship between Martin Seligman's PERMA model and positive psychology, namely Vygotsky's theory, is also examined.

##### **4.4.1. The key concepts of Vygotsky's theory.**

According to Lev Vygotsky's sociocultural theory, social interaction and cultural influences have an impact on cognitive development. He stressed the importance of the social and cultural context in which children develop their cognitive skills, learn, and grow up. The following fundamental ideas are at the heart of Vygotsky's theory (*Lev Vygotsky Profile | Theories | Sociocultural Cognitive Development*, n.d.):

1. Zone of Proximal Development (ZPD): Developed by Vygotsky, the ZPD is the distance between a child's present level of independence and their prospective level of development with the help of a more experienced person. The ZPD emphasizes the value of directed learning and scaffolding, in which the child's learning is supported and guided by a more experienced individual.

2. Scaffolding: To aid learners in their ZPD in developing new abilities and information, scaffolding entails offering temporary support and assistance. Guidance, reminders, and cues are given by the teacher or a more experienced peer, who gradually withdraws help as the learner gains proficiency. Building a solid foundation for cognitive development and the acquisition of problem-solving skills.
3. Cultural Tools: Vygotsky stressed the impact of cultural tools on cognitive development, including language, signs, symbols, and artifacts. Particularly, language plays a crucial influence in influencing how youngsters think and learn. Children acquire social skills through language, which they then use to control their own emotions and behavior.
4. Social Interaction and Collaborative Learning: Social interaction and group work, in Vygotsky's view, are essential to the growth of the mind. Participating in social activities and cultural customs promotes learning. Conversation, meaning negotiation, and the co-construction of knowledge are all possible through cooperative learning, group projects, and peer relationships.

#### **4.4.2. Sociocultural theory implications in primary education students**

The sociocultural theory of Vygotsky has significant effects on early schooling. The following ideas from Vygotsky's theory can be used by educators to aid primary school kids in their cognitive growth and learning:

**Collaborative Learning and Peer Interaction:** Students should have plenty of opportunity to participate in collaborative learning activities in primary education. Peer tutoring, group projects, and conversations all encourage student collaboration, the sharing of ideas, and social interaction. Students can jointly generate information and improve their higher-order thinking abilities through these interactions (Haenen, 2001, p. 160).

**Scaffolding and ZPD:** Teachers must determine each student's ZPD and offer the proper scaffolding to facilitate learning. Teachers can assist students in closing the achievement gap by providing them with direction, feedback, and modeling. This strategy promotes assurance, skill, and a sense of accomplishment (Haenen, 2001, p. 164).

**Culturally Relevant Teaching:** According to Vygotsky's theory, cultural tools are important for cognitive development. The content and instructional materials used in primary education should be culturally appropriate and represent the backgrounds and experiences of the pupils. Diversity of viewpoints and cultural practices are incorporated to promote inclusivity, engagement, and a feeling of identity (Haenen, 2001, p. 170).

#### **4.5. Maria Montessori and the child-centered approach.**

Finally, in this part it will be examined how Maria Montessori's child-centered approach methodology already predicted some of the essential elements for teaching Well-Being. Maria Montessori, an Italian doctor and educator, created a child-centered method of instruction that transformed the teaching of young children. The Montessori method places a strong emphasis on children's innate curiosity and intrinsic drive by giving them access to a setting that promotes autonomy, freedom of choice, and experiential learning (*The History of the Montessori Approach to Education*, n.d.). This part will examine Maria Montessori's child-centered methodology and how it applies to pupils in elementary education, notably those between the ages of 6 and 12. We'll also talk about how Montessori's strategy relates to positive psychology, specifically Martin Seligman's PERMA model.

##### **4.5.1. Child-Centered Approach. Key principles**

The child-centered methodology of Maria Montessori focuses on developing environments that support each child's natural development and potential. The Montessori method is based on the following guiding ideas (*Maria Montessori's Holistic Approach To Education - American Montessori Consultants*, n.d.):

1. **Prepared Setting:** Montessori classrooms are meticulously planned to fulfill children's developmental needs. They offer a variety of tools and exercises that promote autonomous study, investigation, and discovery. Order, attention, and a sense of ownership are all encouraged by the environment's organization and aesthetic appeal.
2. **Child-Directed Learning:** The Montessori method places significance on a child's natural curiosity and desire to learn about himself or herself. The freedom to choose activities that suit their interests and skills is given to the students. They take part in self-paced learning, which promotes intrinsic motivation and allows for individual growth.
3. **Direct Experience and Hands-On Learning:** Montessori objects are especially created to be manipulative and sensorial, allowing children to learn via first-hand experience. Students are encouraged to explore ideas and build understanding via concrete, hands-on learning. This method encourages active participation, the development of problem-solving abilities, and cognitive growth.

4. **Mixed-Age Grouping:** In a normal Montessori classroom, students are grouped according to their ages, enabling them to study together. Collaboration, peer learning, and the growth of social skills are all encouraged by this arrangement. Older pupils act as mentors and role models for younger ones, developing a feeling of accountability and compassion.

#### **4.5.2. Child-centered approach for primary education students.**

1. **Individualized learning:** Each student's uniqueness is valued in Montessori classrooms. Teachers can accommodate the varied needs and interests of primary school pupils by preparing the setting and allowing children freedom of choice. An appreciation for learning and a sense of competence are fostered by individualized training (*Montessori Teachers - A Dynamic Link Between Children And The Prepared Environment - American Montessori Consultants*, n.d.).
2. **Self-Directed Exploration:** The Montessori method encourages pupils to investigate ideas at their own speed and to follow their interests. Primary school ought to include opportunities for independent study so that children can learn more about subjects that interest them. This strategy fosters curiosity, critical thinking, and a sense of control over one's own learning (*Montessori Teachers - A Dynamic Link Between Children And The Prepared Environment - American Montessori Consultants*, n.d.).
3. **Respect for Independence and Responsibility:** Students learn independence and responsibility in Montessori classrooms. Opportunities for kids to take ownership of their education, make choices, and participate in worthwhile activities should be incorporated throughout the primary curriculum. This strategy encourages self-assurance, self-control, and a sense of success (*The History of the Montessori Approach to Education*, n.d.).
4. **Collaboration and Social Skills:** The mixed-age groups used in Montessori education give primary school kids the chance to work together, exchange ideas, and benefit from one another. The important social skills of empathy, cooperation, and group work are developed through collaborative projects, group discussions, and peer mentoring, which improves students' overall wellbeing and social growth (*Maria Montessori's Holistic Approach To Education - American Montessori Consultants*, n.d.).

## **5. Discussion**

The discussion is organized into two different parts. In the first one, the author's theories contributions to promoting Well- Being following Martin Seligman's PERMA model are discussed. In the second one, taking into account this theoretical background and the curricular elements that determine the quality of education of Primary students, 5 tasks are developed, each of them based on promoting one element of the PERMA model. This tasks are created with the aim of being implemented into the Foreign Language classrooms as a rutinary practice in order to enhance student's Well- Being and therefore improving their learning process quality, effectiveness and perdurance.

### **5.1. Piaget's cognitive development theory contribution to promoting well-being**

In this sense, Piaget's cognitive development theory contributes to promoting well-being in students by providing insights into their cognitive growth and the factors that influence their learning experiences. Understanding how children construct knowledge and develop thinking skills can inform educational practices that support their overall well-being. When combined with Martin Seligman's theory of positive psychology, which focuses on cultivating well-being and flourishing, there are several commonalities that emerge.

1. **Development of Cognitive Skills:** Piaget's theory highlights the importance of cognitive development in children. By providing age-appropriate challenges and opportunities for active learning, educators can foster the development of cognitive skills such as critical thinking, problem-solving, and logical reasoning. These skills are essential for academic success and contribute to a sense of competence and self-efficacy, key components of well-being.
2. **Learning as Active Exploration:** Both Piaget and Seligman emphasize the active role of the individual in their own learning and development. Piaget's theory suggests that children construct knowledge through active exploration and interaction with their environment, while Seligman's theory encourages individuals to actively engage in activities that promote positive emotions, engagement, and meaning. Both theories recognize the importance of active involvement in the learning process for optimal well-being.
3. **Emphasis on Growth Mindset:** Piaget's theory aligns with the growth mindset concept, which emphasizes the belief that intelligence and abilities can be

developed through effort and persistence. When students understand that their abilities can improve with practice and learning, they are more likely to adopt a positive attitude toward challenges and setbacks. Seligman's positive psychology framework similarly focuses on cultivating a growth mindset to promote resilience and well-being.

4. **Social Interaction and Collaboration:** Piaget emphasized the role of social interaction in cognitive development, and social relationships are also vital in positive psychology. Collaborative learning experiences, group projects, and peer interactions not only enhance cognitive growth but also foster positive social connections and a sense of belonging. Both Piaget's theory and positive psychology recognize the significance of social relationships in promoting well-being.
5. **Autonomy and Self-Regulation:** Piaget's theory acknowledges the importance of autonomy and self-regulation in cognitive development. As children progress through Piaget's stages, they gain increasing autonomy in their thinking and decision-making processes. Similarly, positive psychology emphasizes the importance of autonomy and self-determination in promoting well-being. Allowing students to have a sense of control and agency in their learning experiences can contribute to their overall well-being.
6. **Focus on Strengths and Positive Emotions:** Positive psychology emphasizes identifying and utilizing strengths and positive emotions to promote well-being. Piaget's theory encourages educators to recognize and build upon children's individual strengths and abilities. By focusing on their strengths and fostering positive emotions such as curiosity, interest, and enthusiasm for learning, students are more likely to experience a sense of fulfillment and well-being.

All in all, Piaget's cognitive development theory provides valuable insights into the cognitive growth and learning experiences of primary education students. When combined with Martin Seligman's theory of positive psychology, there are several overlapping principles and practices that promote well-being in students. By fostering cognitive skills, active learning, growth mindset, social interaction, autonomy, and focusing on strengths and positive emotions, educators can create an environment that supports students' cognitive development and overall well-being.

## **5.2. Lev Vygotsky's sociocultural theory contribution to promoting well-being**

Vygotsky's sociocultural theory contributes to promoting well-being in students by emphasizing the importance of social interaction, cultural context, and language in cognitive development. When integrated with Martin Seligman's PERMA model of well-being, several connections can be drawn:

1. **Positive Relationships and Social Connection:** Vygotsky's theory highlights the role of social interaction in cognitive development. Positive relationships and social connections are essential components of well-being. When students engage in collaborative learning, peer interactions, and cooperative activities, they not only enhance their cognitive abilities but also experience a sense of belonging, social support, and positive emotions, which are vital for overall well-being.
2. **Engagement and Flow:** Vygotsky's emphasis on active participation and scaffolding aligns with Seligman's concept of engagement. When students are appropriately challenged within their ZPD, they can experience a state of flow—a state of deep concentration and enjoyment in activities that match their skills. Flow promotes optimal engagement, intrinsic motivation, and a sense of fulfillment, contributing to enhanced well-being.
3. **Meaningful Learning and Purpose:** Vygotsky's sociocultural theory emphasizes the importance of cultural tools, such as language and symbols, in mediating learning. Language allows students to construct meaning and understand the world around them. Meaningful learning, where students connect new knowledge to their existing understanding and cultural context, aligns with Seligman's concept of finding purpose. When students see the relevance and significance of their learning, they develop a sense of purpose and direction, which contributes to their overall well-being.
4. **Autonomy and Self-Regulation:** Vygotsky's theory recognizes the development of self-regulation and autonomy as students progress through the ZPD. Autonomy is a core element of well-being, emphasizing individuals' ability to make choices and act in line with their values and goals. By providing scaffolding and gradually transferring responsibility to students, educators support the development of self-regulation and autonomy, which are essential for well-being.
5. **Positive Emotions and Positive Education:** Both Vygotsky's theory and Seligman's positive psychology emphasize the importance of positive emotions.



Vygotsky recognized the role of positive social interactions and support in cognitive development, which can elicit positive emotions. Seligman's positive education approach aligns with Vygotsky's emphasis on creating a positive learning environment, promoting positive emotions, and fostering well-being.

6. **Strengths and Competence:** Vygotsky's sociocultural theory highlights the importance of building upon individual strengths and abilities. Recognizing and leveraging students' strengths, as emphasized in Seligman's positive psychology, contributes to a sense of competence, self-esteem, and overall well-being. By creating opportunities for students to showcase their strengths and build upon them, educators can support their cognitive development and well-being.

Vygotsky's sociocultural theory contributes to promoting well-being in students by emphasizing the significance of social interaction, cultural tools, and language in cognitive development. When integrated with Seligman's PERMA model, connections can be made between collaborative learning, positive relationships, engagement, meaningful learning, autonomy, positive emotions, and strengths—elements that are fundamental to well-being. By implementing educational practices that align with both theories, educators can create a holistic learning environment that fosters cognitive development and enhances students' overall well-being.

### **5.3. Child-Centered approach and well-being**

Maria Montessori's Child-Centered approach contributes to promoting well-being in students based on Martin Seligman's PERMA model of positive psychology. Let's explore how Montessori's approach aligns with each element of the PERMA model:

1. **Positive Emotions:** Montessori classrooms cultivate positive emotions by providing students with opportunities for independent exploration, hands-on learning, and self-directed activities. The freedom to choose activities that align with their interests and abilities fosters a sense of joy, curiosity, and enthusiasm for learning. Montessori's emphasis on creating a positive and nurturing environment contributes to the cultivation of positive emotions in students.
2. **Engagement:** Montessori's child-centered approach promotes high levels of engagement among students. The prepared environment and hands-on learning materials capture students' attention and encourage deep involvement in their

learning activities. The focus on self-paced and self-directed learning promotes a state of flow, where students experience a high level of engagement, concentration, and intrinsic motivation. Montessori's approach aligns with Seligman's emphasis on engagement as a crucial element of well-being.

3. **Relationships and Social Connection:** Montessori classrooms foster positive relationships and social connections among students. The mixed-age groupings provide opportunities for collaboration, peer learning, and mentorship. Students learn to work together, communicate effectively, and develop empathy. Montessori's emphasis on respectful and caring relationships aligns with Seligman's recognition of positive relationships as a fundamental aspect of well-being.
4. **Meaning and Purpose:** Montessori's approach emphasizes meaningful learning experiences for students. By following their interests, exploring topics in depth, and connecting learning to real-life contexts, students develop a sense of purpose and relevance in their education. Montessori classrooms also promote the development of practical life skills and a sense of responsibility, giving students a sense of meaning and purpose. This aligns with Seligman's emphasis on finding meaning and purpose as a critical component of well-being.
5. **Accomplishment and Achievement:** Montessori's child-centered approach encourages students to take ownership of their learning and celebrate their achievements. The self-paced nature of learning allows students to experience a sense of accomplishment as they master new skills and knowledge. Montessori classrooms provide opportunities for students to reflect on their progress, set goals, and experience a sense of competence and mastery. This aligns with Seligman's focus on accomplishment and achievement in promoting well-being.

In conclusion, Maria Montessori's Child-Centered approach aligns with Martin Seligman's PERMA model by promoting positive emotions, engagement, positive relationships, meaning and purpose, as well as accomplishment and achievement. By providing a nurturing environment, fostering independence, and emphasizing student-driven learning, Montessori's approach contributes to the overall well-being of students, aligning with Seligman's framework for positive psychology.

#### 5.4. Task design for the implementation of Well-Being teaching techniques

These tasks have been designed taking into account the theoretical framework presented in this paper and inspired by Martin Seligman's Well-Being Teaching Theory. Moreover, they have the aim to provide tools for teachers in the Foreign Language Area to promote well-being among students of different ages to make them flourish and develop in a holistic way during the Primary Education stage.

<b>Task 1: ENGAGEMENT</b>	
<b>Title</b>	Goal-Setting Booklet
<b>Contextualization</b>	The main aim of this task is to promote engagement in Primary Education students as it contributes to well-being and is a fundamental element in Seligman's PERMA model and a dimension of well-being and happiness. Moreover, Seligman's essential components for his MAPP program are also taken into account: content appears to be stimulating and engaging, it promotes personal and professional transformation and it requires intrinsic motivation to be developed. This task also recognizes the importance of respect for independence and responsibility which is present in Montessori classrooms
<b>Timing</b>	This task is thought to be developed at the beginning and end of every week and at the beginning and end of every month.
<b>Course</b>	This task is adequate for any Primary course.
<b>Curricular elements</b>	
<u>Key competences</u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Personal, Social and Learn to Learn Competence</li> <li>- Entrepreneurial Competence</li> </ul>
<u>Specific competences</u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Specific Competence 5</li> <li>- Specific competence 9</li> </ul>
<b>Task development</b>	
Pre-Task	At the beginning of each week and month, students will be provided with a small booklet to record their goals. The pre-task stage focuses on setting small weekly goals and bigger monthly goals that are realistic and achievable. Students will be encouraged to think about their individual areas of improvement and areas they wish to develop.
Task:	Throughout the week and month, students will actively work towards accomplishing their set goals. The task stage involves students incorporating their goals into their daily routines and making a conscious effort to pursue

	<p>them. These goals can vary from personal habits like reading for 10 minutes every day or keeping their study area tidy after each session, to larger objectives such as completing a certain number of books in a month.</p>
Post-Task	<p>At the end of each week or month, students will reflect on their progress and assess whether they have achieved their set goals. The post-task stage provides an opportunity for students to evaluate their efforts, learn from any challenges faced, and celebrate their successes. Students will examine their progress in relation to the goals they set and determine if they have successfully achieved them.</p> <p>To acknowledge their hard work and dedication, students will receive stickers for each accomplished goal. As they accumulate a certain number of stickers, they will earn "superpowers" as a symbol of recognition for their efforts. These superpowers could be small privileges or acknowledgments within the classroom, such as choosing a special activity or being a leader for a day.</p>
<b>Conclusion</b>	<p>By implementing this goal-setting booklet task, students will develop essential skills such as self-discipline, time management, and self-reflection. Additionally, the inclusion of rewards and recognition will motivate students to actively engage in the task, fostering a positive learning environment and a sense of personal growth.</p>

<b>Task 2: POSITIVE EMOTIONS</b>	
<b>Title</b>	The BBB (Brain Brake Boxes)
<b>Contextualization</b>	<p>The main aim of this task is to promote positive emotions in Primary Education students as they contribute to well-being and are a fundamental element in Seligman's PERMA model and a dimension of well-being and happiness. Moreover, Seligman's essential components for his MAPP program are also taken into account: content appears to be stimulating and engaging, it promotes personal and professional transformation and it requires intrinsic motivation to be developed. This task also recognizes the importance of social interaction and cooperation in the growth of mind as Piaget, Vygotsky and Montessori stated.</p>

<b>Timing</b>	This task is thought to be used as a brain-brake resource at the end of a session for students to have a tool to manage their emotions. However, this resource can also be used whenever the students need it in the Foreign Language classroom.
<b>Course</b>	This task is adequate for any Primary course, with the content of every specific game being adapted to each course level.
<b>Curricular elements</b>	
<u>Key competences</u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Competence in Linguistic Communication</li> <li>- Personal, Social and Learn to Learn Competence</li> </ul>
<u>Specific competences</u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Specific Competence 3</li> <li>- Specific Competence 10</li> </ul>
<b>Task development</b>	
Pre- Task	In the Pre-Task students will be able to interact in the foreign language in order to communicate their feelings and emotions. In this sense, younger courses will be provided with a visual resource to guide this interaction. This will consist of flashcards where different pictures of emotions and their names can be seen.
Task	<p>After students have expressed themselves and emotions have been detected in the group, it is time to use the BB boxes to help regulate some of these emotions if needed. Depending on each student's needs, they may need a calm dynamic to lower the energy, an activation dynamic to move their bodies or a more tricky and challenging one to activate their brains. Depending on this, they have three different boxes which contain different proposals of games. One of the students picks a paper from inside the chosen box:</p> <p><u>The calm box.</u> The games contained in this box are:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>The Silent Picture:</i> The Silent Picture is a classroom game where students pair up and silently draw a given prompt, such as "a beach," within a 5-minute time limit. They use one pencil and communicate solely through facial expressions and gestures. Once finished, the pairs reveal their drawings to the class, sparking discussions about the different interpretations. This game promotes teamwork, creativity, and non-verbal communication skills among students.</li> <li>- <i>I close my eyes and I can see...:</i> it is a calming classroom game where kids close their eyes for a few seconds and then share what they</li> </ul>

visualize with the rest of the group. By shutting their eyes and focusing inward, children engage their imagination and create a peaceful mental space. Sharing their visions encourages self-expression, enhances concentration, and promotes a sense of tranquility among the students.

The energizer box. The games contained in this box are:

- *The Dancing Letters:* "The Dancing Letters" is an engaging and interactive game that combines movement and language skills. Each student is assigned a unique letter with a sticker placed on their forehead. As lively music plays, students dance around the classroom, synchronizing their movements with the rhythm. When the music abruptly stops, the students quickly collaborate to form a word using the letters displayed on their foreheads. This game encourages creativity, teamwork, and quick thinking as students strive to construct meaningful words with the given letters. It promotes a fun and energetic learning environment while enhancing language comprehension and collaboration among the participants.
- *Cooperative shapes:* "Cooperative Shapes" is a group-based game where students collaborate to create various shapes using their bodies. Guided by the teacher's instructions, students work together to form different shapes, such as triangles, circles, or squares, by positioning themselves in specific ways. The game encourages teamwork, coordination, and communication skills as students rely on one another to achieve the desired shapes. Through physical engagement and group problem-solving, "Cooperative Shapes" fosters a sense of unity and cooperation while promoting creativity and spatial awareness among the participants.
- *The greeting game:* "The Greeting Game" is an interactive activity where students engage in various forms of greetings as they move around the classroom. As they walk, students are encouraged to greet their peers using different methods, such as handshakes, high-fives, fist bumps, or even creative gestures. This game promotes social interaction, fosters a positive and inclusive classroom atmosphere, and helps students develop communication skills and build relationships.

By exploring different ways of greeting, students learn to adapt to various social situations and demonstrate respect and openness towards their classmates.

The thinking box. The games contained in this box are:

- *I am going on a trip!:* "I'm Going on a Trip" is an engaging word game where the teacher initiates a sentence with "I'm going on a trip and I am bringing with me..." and adds a word that possesses a unique characteristic (e.g., a word starting with "w"). The students then take turns suggesting words, and only the teacher decides if the word meets the specified characteristic and can be brought on the trip. The teacher writes down the approved words. This game encourages creativity, critical thinking, and vocabulary development as students try to come up with words that fit the given characteristic. It also promotes active listening and engagement as students eagerly await the teacher's decision on whether their word makes it onto the trip.
- *Let's find the differences game:* "Let's Find the Differences" is an engaging visual game where students are presented with two or more pictures by the teacher and are challenged to identify the dissimilarities between them. Students carefully observe the images, comparing details such as shapes, colors, objects, or patterns, and actively search for variations. This game encourages attention to detail, critical thinking, and visual discrimination skills. It also promotes active participation, as students eagerly point out the identified differences and engage in discussions about their observations. "Let's Find the Differences" provides an enjoyable and interactive way to enhance visual perception and observation skills while fostering a sense of curiosity and attentiveness among the students.
- *Pictionary:* Pictionary is a dynamic and engaging classroom game that involves drawing and guessing words or phrases. In this game, students are divided into teams, and one student from each team takes turns being the "drawer." Without using any words or letters, the drawer must visually represent a given word or phrase on the board while their team members try to guess what it is. The fast-paced nature of the game

	encourages creativity, critical thinking, and effective communication skills as students rely on their artistic abilities and verbal cues to convey and interpret the drawings.
Post Task	Once the game is finished students are welcome to communicate their feelings on how this dynamic has helped or not to regulate their emotions
<b>Conclusion</b>	A good management of the emotions that emerge during a class is a guarantee for the development of positive emotions and, at the same time, for well-being.

<b>Task 3: POSITIVE RELATIONSHIPS</b>	
<b>Title</b>	Who is who?
<b>Contextualization</b>	The main aim of this task is to promote positive relationships in Primary Education students as they contribute to well-being and are a fundamental element in Seligman's PERMA model and a dimension of well-being and happiness. Moreover, Seligman's essential components for his MAPP program are also taken into account: content appears to be stimulating and engaging, it promotes personal and professional transformation and it requires intrinsic motivation to be developed. This task also recognizes the importance of social interaction and collaborative learning which are essential to the growth of the mind in Vygotsky's view, as well as the importance of individualized learning which is valued in Montessori classrooms
<b>Timing</b>	This task is thought to be developed at the end of each week among the student's working groups.
<b>Course</b>	This task is adequate for any Primary course.
<b>Curricular elements</b>	
<u>Key competences</u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Personal, Social and Learn to Learn Competence</li> <li>- Entrepreneurial Competence</li> </ul>
<u>Specific competences</u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Specific Competence 4</li> <li>- Specific Competence 9</li> <li>- Specific Competence 10</li> </ul>
<b>Task development</b>	
Pre-Task	The first step for the development of this task takes place at the beginning of the school year. The students are welcome to answer a questionnaire which aims to



	<p>detect one's abilities, profiles or roles when working in groups. The questionnaire should be adapted to each course level. Once questionnaires are answered, each cooperative group in the class should put in common all the answers and decide which role is going to assume every member of the group. This roles will be carried out during the implementation of cooperative projects or tasks during the week.</p>
Task	<p>The task consists of performing the different roles throughout the week and being able to identify which specific tasks should carry out each role in every situation. The roles stablished withing each cooperative group are:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Facilitator/Team Leader: This person is responsible for making sure that everyone in the group is actively engaging, for controlling the flow of time, and for maintaining group focus. The facilitator promotes fair participation and settles disputes when they occur.</li> <li>- Recorder/Secretary: The recorder/secretary keeps track of crucial ideas, takes notes during talks, and drafts the group's conclusions. They may be in charge of keeping track of the group's development and reporting it to the instructor.</li> <li>- Researcher: The researcher collects pertinent data or materials needed for the project or assignment of the group. They can gather information using books, websites, or other sources, then deliver it to the group.</li> <li>- Creative Thinker: This position entails coming up with original ideas, coming up with creative solutions, and thinking outside the box. The innovative thinker urges the group to consider various viewpoints and strategies.</li> <li>- Presenter: The presenter is in charge of explaining the team's conclusions or solutions to the class or instructor. They must be able to communicate information clearly and hold the audience's attention.</li> <li>- Timekeeper: The timekeeper keeps the group on track and makes sure that tasks are finished in the allotted amount of time. They can help manage time during group activities by reminding the group of time constraints.</li> </ul>

Post Task	The post task consists of an evaluation of the group work at the end of the group. The evaluation consists of two parts: one first part where students should self-assess their work during the week according to their role, and a second part where the group should reflect on the work carried out as a team during the week: if there have been any problems, if they have been able to solve them, if they are happy with the work done or with the roles each of them have...
<b>Conclusion</b>	Cooperative learning helps to generate deep connections, reciprocal caring, support and positive interactions with others. These are characteristics of positive relationships and healthy relationships and strong social ties are important for well-being.

<b>Task 4: MEANING</b>	
<b>Title</b>	The Radio program
<b>Contextualization</b>	The main aim of this task is to promote a sense of meaning and purpose in the Primary Education students for them to experience fulfillment while working towards significant goals. Seligman's essential components for his MAPP program are also taken into account: content appears to be stimulating and engaging, it promotes personal and professional transformation and it requires intrinsic motivation to be developed. This task also recognizes the importance of social interaction and collaborative learning which are essential to the growth of the mind in Vygotsky's view. Furthermore, self-directed exploration (one of the items of Montessori's child-centered approach) is carried out in the task.
<b>Timing</b>	This task is carried out twice a week and presented once every 15 days.
<b>Course</b>	This task is adequate for upper cycle students.
<b>Curricular elements</b>	
<u>Key competences</u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Competence in Linguistic Communication</li> <li>- Digital Competence</li> <li>- Citizenship Competence</li> </ul>
<u>Specific competences</u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Specific Competence 3</li> <li>- Specific Competence 6</li> <li>- Specific Competence 7</li> <li>- Specific Competence 10</li> </ul>
<b>Task development</b>	

Pre-Task	<p>At the beginning of the task, students will be introduced to the concept of developing a radio program for the school. The pre-task stage focuses on explaining the purpose and expectations of the project. Students will be divided into groups or assigned roles within the radio program team. They will also be provided with guidelines on how to gather information, plan, and distribute tasks effectively.</p>
Task	<p>Over the course of two weeks, students will work collaboratively to create and deliver a radio program for the entire school. During this time, students will engage in various activities to collect information, prepare content, and distribute responsibilities. They will conduct interviews, research topics of interest, write scripts, select music or sound effects, and plan the overall structure of the program.</p> <p>Each team member will have specific tasks assigned based on their strengths and interests. For example, one student might be responsible for conducting interviews, another for writing engaging segments, and another for coordinating technical aspects such as sound mixing. Regular team meetings and effective communication will be essential for coordinating efforts and ensuring a cohesive program.</p>
Post-Task	<p>At the end of each two-week cycle, the radio program will be broadcasted to the entire school. The post-task stage provides an opportunity for reflection and evaluation. Students will assess the success of their program and seek feedback from peers and teachers. They will reflect on their strengths and areas for improvement, both individually and as a team.</p> <p>Based on the feedback received, students can make adjustments and plan for future radio programs. This includes identifying topics of interest for the next program, refining interviewing techniques, and enhancing their storytelling abilities. The post-task stage will also involve celebrating achievements and acknowledging the efforts of each team member.</p>
<b>Conclusion</b>	<p>Through this task, students will develop essential skills such as research, writing, communication, teamwork, and organization. The experience of creating and</p>

	delivering a radio program will not only enhance their creativity but also foster a sense of ownership, pride, and engagement within the school community.
--	--

<b>Task 5: ACCOMPLISHMENT</b>	
<b>Title</b>	The road to knowledge
<b>Contextualization</b>	The main aim of this task is to promote a sense of accomplishment in the Primary Education students. Seligman's essential components for his MAPP program are also taken into account: content appears to be stimulating and engaging, it promotes personal and professional transformation and it requires intrinsic motivation to be developed. This task also recognizes the importance of social interaction and collaborative learning which are essential to the growth of the mind in Vygotsky's view. Furthermore, self-directed exploration (one of the items of Montessori's child-centered approach) is carried out in the task.
<b>Timing</b>	This task is carried out throughout the duration of a school project
<b>Course</b>	This task is adequate for any Primary course.
<b>Curricular elements</b>	
<u>Key competences</u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Competence in Linguistic Communication</li> <li>- Personal, Social and Learn to Learn Competence</li> </ul>
<u>Specific competences</u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Specific Competence 3</li> <li>- Specific Competence 9</li> </ul>
<b>Task development</b>	
Pre-Task	At the beginning of the task, students will be introduced to the concept of the "Road to Knowledge." The pre-task stage involves setting up a visual representation on the classroom wall. One side of the wall will serve as the starting point, where students will stick ideas related to their existing knowledge on a specific topic. The other side of the wall will be left empty, ready to be filled with the knowledge acquired throughout the project. The symbolic road between the start and end points will represent the learning process.
Task	During the project, students will actively engage in various activities, discussions, and assignments related to the specific topic. They will embark on their learning journey and progress along the symbolic road on the classroom wall. The task

	<p>stage involves documenting and visually representing the significant steps or milestones achieved throughout the project.</p> <p>These steps can be represented by written summaries, illustrations, key concepts, or important findings. Each step should reflect a notable learning experience or accomplishment that the students have made. As the project progresses, students will add these representative steps to the road, visually mapping their progress and knowledge acquisition.</p>
<p>Post-Task</p>	<p>At the end of the project, the road on the classroom wall will be filled with the steps representing the students' learning journey. The post-task stage focuses on reflection and celebration of accomplishments. Students will analyze and discuss the steps added to the road, highlight the knowledge and growth they have achieved.</p> <p>The post-task stage will also provide an opportunity for students to compare the initial ideas stuck at the start of the path with the final knowledge acquired. They will reflect on the transformation that took place during the project and share their thoughts and insights with their peers.</p> <p>Throughout this stage, students will gain a sense of accomplishment as they visually see the progress they have made. They will appreciate the journey they undertook and recognize their efforts and growth.</p>
<p><b>Conclusion</b></p>	<p>By implementing the "Road to Knowledge" task, students will not only enhance their sense of accomplishment but also develop skills such as reflection, collaboration, and visual representation. The visual representation on the wall serves as a constant reminder of their progress and the journey they undertook, fostering a sense of pride and motivation for future learning endeavors.</p>

## 6. Conclusions

In conclusion, this paper has explored the vital role of promoting well-being in primary education based on Martin Seligman's PERMA model. By examining the theoretical framework encompassing the curriculum for basic education in Catalonia and the insights

provided by influential educational theorists, a comprehensive understanding has been gained of the connection between education, student well-being, and the PERMA model's elements: positive emotion, engagement, relationships, meaning, and accomplishment.

The alarming rise in depression rates among young people and the nominal increase in overall happiness over the past two generations emphasize the urgent need to address the well-being of students in educational settings. By integrating well-being into the primary education system, we can provide students with the necessary tools and skills to navigate challenges, develop resilience, and lead fulfilling lives.

The proposed tasks aligned with the PERMA model offer practical strategies for fostering well-being in students. These tasks encompass creating positive emotional experiences, facilitating engaging learning environments, fostering meaningful relationships, cultivating a sense of purpose and meaning, and promoting a sense of accomplishment and growth. By implementing these tasks, educators can create a positive and supportive learning environment that not only enhances student well-being but also optimizes their academic and personal development.

Furthermore, incorporating well-being into primary education not only benefits students' mental health and overall satisfaction with life but also has a significant impact on their learning outcomes. Positive emotions enhance attention, creativity, and critical thinking, while meaningful relationships and a sense of purpose contribute to a more holistic and enriched learning experience. By shifting the educational focus from rote memorization and rigid structures to creative thinking, enjoyment, and holistic development, we can enhance students' engagement, motivation, and long-term academic success.

In light of the conclusions drawn from this paper, it is evident that the integration of well-being into primary education is essential for the overall well-being and development of students. It represents a necessary revolution in education that addresses the rising rates of depression, promotes life satisfaction, and enhances learning outcomes. By prioritizing student well-being, schools can cultivate a generation of resilient, fulfilled, and successful individuals who contribute positively to society. It is imperative for educators, policymakers, and stakeholders to embrace this paradigm shift and collaborate in transforming primary education into a nurturing and empowering environment that fosters the well-being of every student.

## 7. References

- Adquisición y retención del conocimiento - Ausubel* by Luis Orbegoso - Issuu. (n.d.). Retrieved May 21, 2023, from [https://issuu.com/luisorbegoso/docs/ausubel -  
\\_adquisicion\\_y\\_retencion\\_d](https://issuu.com/luisorbegoso/docs/ausubel_-_adquisicion_y_retencion_d)
- Alba, C. (n.d.). *Aportaciones del Diseño Universal para el Aprendizaje y de los materiales digitales en el logro de una enseñanza accesible*.
- Arievitch, I. M. & Haenen, J. P. P. (2010). Connecting Sociocultural Theory and Educational Practice: Galperin's Approach. *Http://Dx.Doi.Org/10.1207/S15326985ep4003\_2*, 40(3), 155–165. [https://doi.org/10.1207/S15326985EP4003\\_2](https://doi.org/10.1207/S15326985EP4003_2)
- Biswas-Diener, R. (2011). Manipulating happiness: Maria Montessori. *International Journal of Wellbeing*, 1(2), 214–225. <https://doi.org/10.5502/ijw.v1i2.4>
- Bosch, M. (2015). La ética amable. *La Ética Amable*, 1–176. [http://pleiades.cbuc.cat/record=b1415297~S2\\*cat](http://pleiades.cbuc.cat/record=b1415297~S2*cat)
- Currículum 175/2022. XTEC - Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya*. (n.d.). Retrieved May 16, 2023, from <https://xtec.gencat.cat/ca/curriculum/primaria/curriculum-175-2022/>
- Educació bàsica – El nou currículum*. (n.d.). Retrieved May 13, 2023, from <https://projectes.xtec.cat/nou-curriculum/educacio-basica/>
- Frankl, V. E. (1967). Logotherapy and existentialism. *Psychotherapy: Theory, Research & Practice*, 4(3), 138–142. <https://doi.org/10.1037/H0087982>
- Frontmatter, D. C. (2010). *Just a Phrase I'm Going Through: My Life in Language*. [www.cambridge.org](http://www.cambridge.org)
- Gardner's Legacy View, R. C., Canale, M. A. & Swain, M. (n.d.). *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing The inseparability of cognition and emotions from a Vygotskian perspective View project*. <https://doi.org/10.1093/applin/I.1.1>
- Haenen, J. (2001). Outlining the teaching–learning process: Piotr Gal'perin's contribution. *Learning and Instruction*, 11(2), 157–170. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(00\)00020-7](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(00)00020-7)
- Jean Piaget's Theory and Stages of Cognitive Development - Simply Psychology*. (n.d.). Retrieved May 2, 2023, from <https://www.simplypsychology.org/piaget.html>

*Key concepts - Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)*. (n.d.). Retrieved May 10, 2023, from <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/key-concepts>

Kincheloe Raymond A Horn, J. L. & Praeger, J. (2007). *The Praeger Handbook of Education and Psychology, Volumes 1-4*. www.praeger.com

*Lev Vygotsky Profile | Theories | Sociocultural Cognitive Development*. (n.d.). Retrieved May 11, 2023, from <https://online-learning-college.com/knowledge-hub/education/lev-vygotsky-profile/>

*Maria Montessori's Holistic Approach To Education - American Montessori Consultants*. (n.d.). Retrieved May 19, 2023, from <https://www.amonco.org/maria-montessori-holistic-approach/>

*Montessori Teachers - A Dynamic Link Between Children And The Prepared Environment - American Montessori Consultants*. (n.d.). Retrieved May 21, 2023, from <https://www.amonco.org/montessori-teachers/>

Piaget, J. (2003). Part I: Cognitive Development in Children--Piaget Development and Learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 40.

*Purposes of the CEFR - Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)*. (n.d.). Retrieved May 21, 2023, from <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/uses-and-objectives>

Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching*.

*The history of the Montessori approach to education*. (n.d.). Retrieved May 21, 2023, from <https://www.ourkids.net/school/montessori-history>

*The Importance of Early Childhood Development - Empowered Parents*. (n.d.). Retrieved May 21, 2023, from <https://empoweredparents.co/importance-of-early-childhood-development/>

Waite-Stupiansky, S. (2017). Jean Piaget's Constructivist Theory of Learning. *Theories of Early Childhood Education*, 3–17. <https://doi.org/10.4324/9781315641560-1>



## **8. Annex**

### **8.1. Annex 1**

## Llengua Estrangera

L'objectiu de les àrees lingüístiques és preparar l'alumnat perquè sigui capaç de participar en la societat plural, plurilingüe i pluricultural del segle XXI i actuar en diferents contextos, per aconseguir un bé individual, col·lectiu i global.

La competència comunicativa i lingüística els ha de donar les eines imprescindibles per desenvolupar les competències globals que recomana la UNESCO i que els permetran arribar a ser persones cultes, crítiques i ben informades, que sabran fer un ús eficaç i ètic dels llenguatges, respectuoses amb la diversitat, capaces de transformar la informació en coneixement i d'aprendre per elles mateixes, d'informar-se, de col·laborar i de treballar en equip, creatives i emprenedores, i compromeses amb el desenvolupament sostenible, la defensa dels drets humans i la convivència inclusiva, pacífica i democràtica.

En un món complex i amb múltiples fluxos comunicatius, cal desenvolupar una ètica de la comunicació que se centri en pràctiques comunicatives no discriminatòries, per identificar i rebutjar els abusos de poder a través de la paraula, fomentar la igualtat des d'una perspectiva de gènere i les conductes no sexistes, així com la gestió dialogada de conflictes, alineada amb la prevenció de qualsevol tipus de violència, incloent-hi, en particular, la violència de gènere i la cultura de la pau.

Per formar parlants plurilingües i interculturals cal, en primer lloc, l'assoliment de la competència plena en català, la llengua pròpia de Catalunya, en castellà i en les llengües estrangeres curriculars del centre.

Els centres han de fomentar el respecte per la diversitat lingüística i el desig d'aprendre altres llengües i cultures. L'alumnat ha de ser capaç de dur a terme les tasques de comunicació que li permetin expressar la seva comprensió de la realitat, relacionar-se amb persones de la seva edat i adultes, integrar, comprendre, valorar i comunicar la seva cultura i sentiments, amb la utilització dels diversos llenguatges: el verbal, oral i escrit, i el no verbal, tot emprant els mitjans, suports i formats també diversos. Totes les llengües curriculars s'han de treballar des d'una òptica de tractament integrat, pel que fa a competències, processos, metodologies i sabers per garantir que l'alumnat té les mateixes oportunitats i per planificar-ne els aprenentatges i establir tractaments metodològics i didàctics coherents.

La presentació unitària del currículum de les àrees lingüístiques —Aranès i Literatura a l'Aran, Llengua Castellana i Literatura, Llengua Catalana i Literatura, Llengua Estrangera i Segona Llengua Estrangera— permet que un conjunt de sabers que són comuns a totes les llengües no es tornin a plantejar des de l'inici en cadascuna. Cal afavorir que l'alumnat aprengui a aplicar les capacitats i habilitats que ja ha desenvolupat en altres llengües i facilitar, així, la transferència necessària d'aprenentatges entre aquestes llengües.

Atès que la llengua i la comunicació són la base de la captació, elaboració i comunicació del coneixement, el desenvolupament de la competència comunicativa ha de ser compartida conjuntament i coordinament per totes les àrees, i els àmbits que es puguin generar.

L'ensenyament i aprenentatge de la llengua estrangera s'emmarca en l'enfocament orientat en l'acció a partir de la reflexió, que es recull i es desenvolupa àmpliament en el document *Marc europeu comú de referència per a les llengües: aprendre, ensenyar, avaluar*, elaborat pel Consell d'Europa. La finalitat de l'ensenyament de les llengües estrangeres és el seu progressiu domini, essencial en la vivència de la cultura i l'obertura al món, i un dels factors que contribueix més plenament a la identitat i al creixement individual, social i personal.

L'aprenentatge de diverses llengües estrangeres comporta el desenvolupament de diferents elements, eines i estratègies que es treballen de manera transversal i afavoreixen la transferència entre llengües perquè, d'aquesta manera, hi hagi un augment de la capacitat per establir analogies i contrastos, i inferir regles generals, que una segona llengua estrangera ajuda a desenvolupar, a la vegada que se n'afavoreix l'aprenentatge.

Cal tenir en compte que les expectatives per al nivell de competència que es pretén assolir en una segona llengua estrangera han de ser, inicialment, inferiors al nivell establert per a la primera, especialment a l'etapa de primària, tal com s'indica en els criteris d'avaluació de les competències de la segona llengua estrangera.

La llengua estrangera, i també les llengües catalana i castellana, permeten a l'alumnat desenvolupar-se en els entorns digitals i accedir a les cultures vehiculades per mitjà d'aquestes llengües, tant com a motor de formació i aprenentatge com a font d'informació i gaudi, desenvolupant el pensament crític, l'alfabetització mediàtica i l'ús adequat, segur, ètic i responsable de la tecnologia. Les eines digitals posseeixen un potencial que permet reforçar l'aprenentatge, l'ensenyament i l'avaluació.

Abordant un enfocament competencial, els criteris d'avaluació i els sabers, graduats a través dels cicles, es vertebraren al voltant de les competències específiques. La progressió, que parteix d'entorns molt propers i manipulatius, connecta així amb l'etapa d'educació infantil, facilitant la transició i afavorint el desenvolupament de la capacitat de pensament abstracte.

L'assoliment de les competències específiques constitueix la base per a l'avaluació competencial de l'alumnat i es valorarà a través dels criteris d'avaluació. Les competències específiques s'avaluaran a través de la posada en acció de diferents sabers, proporcionant la flexibilitat necessària per establir connexions entre ells. S'han de treballar en el context de situacions d'aprenentatge, connectades amb la realitat i que convidin l'alumnat a la reflexió, a la col·laboració i a l'acció. No hi ha una vinculació unívoca i directa entre criteris d'avaluació i sabers.

Els criteris d'avaluació es vinculen directament a les competències i permeten mesurar el grau de desenvolupament d'aquestes competències específiques, en tant que expliciten l'avaluació de les capacitats i els sabers que cal desenvolupar i concreten els aprenentatges que volem identificar en l'alumnat i la forma de fer-ho.

Els i les docents han de contextualitzar i flexibilitzar aquests criteris d'acord amb les circumstàncies de la seva activitat. El seu caràcter és marcadament competencial i es converteixen en referents per a l'avaluació, tant de les capacitats desplegades com dels diferents tipus de sabers, és a dir, coneixements, destreses, valors i actituds que l'alumnat ha d'adquirir per desenvolupar-se en múltiples situacions pròpies de la societat moderna.

Els i les docents poden connectar-los de forma flexible amb els sabers de l'àrea durant el procés d'ensenyament-aprenentatge.

Les àrees lingüístiques inclouen deu competències específiques: el reconeixement de la diversitat lingüística i dialectal de Catalunya, Espanya i el món, per afavorir actituds que ajudin a apreciar la diversitat cultural; les competències que es relacionen amb la producció, comprensió i interacció oral i escrita; una competència que fonamenta les bases de l'alfabetització informacional; la lectura literària acompanyada, tant autònoma com compartida a l'aula; les llengües estrangeres incorporen una competència sobre les estratègies de mediació per a la comprensió; l'aproximació a la reflexió sobre la llengua i els

seus usos, i una de caràcter transversal a totes relativa a l'ètica de la comunicació i en les pràctiques comunicatives no discriminatòries.

L'assoliment de les competències específiques s'ha de produir de manera progressiva al llarg de l'etapa, i sempre respectant els processos individuals de maduració cognitiva. Atès l'enfocament inequívocament competencial de les àrees lingüístiques, la gradació entre els cicles s'estableix en funció de la complexitat dels textos, dels contextos d'ús, de les habilitats d'interpretació o de producció requerides, del metallenguatge necessari per reflexionar sobre els usos, així com del grau d'acompanyament conferit a l'alumnat.

Existeix un paral·lelisme evident entre els diferents cursos de l'etapa d'educació primària, i en relació amb l'etapa d'educació secundària obligatòria, en què es produeix una progressió més gran cap a l'autonomia de l'alumnat, així com més diversitat i complexitat.

Per avançar en l'assoliment de les competències específiques, és imprescindible adquirir i mobilitzar els sabers de cadascuna de les àrees que no es poden concebre com la mera transmissió i recepció de continguts disciplinaris, ja que cal que s'entengui com un procés en construcció basat en la reflexió i l'anàlisi acompanyada. Cal que els i les docents acordin com es treballaran aquests sabers comuns a les diferents llengües per explicitar els trets diferencials, assegurar l'optimització dels recursos i afavorir la transferència a noves situacions comunicatives.

Els sabers de les àrees lingüístiques s'organitzen al voltant de set blocs: *les llengües i els seus parlants; comunicació oral; comprensió lectora; expressió escrita; alfabetització informacional; educació literària, i reflexió sobre la llengua.*

A les àrees lingüístiques, l'assoliment de les competències específiques ha de produir-se a partir de la mobilització dels sabers de tots els blocs de cada àrea, de manera coordinada i interrelacionada, promovent-se en tot moment la interacció comunicativa i la col·laboració de l'alumnat entre si i amb els altres agents que intervenen en els processos d'ensenyament i aprenentatge. En tot cas, el treball transdisciplinari, que obliga a mobilitzar els sabers de més d'una àrea, aportarà un valor afegit als aprenentatges, en potenciar-ne el caràcter globalitzador.

El progrés en els aprenentatges de l'àrea ha de permetre a l'alumnat respondre a situacions comunicatives reals, en els àmbits personal, social i educatiu. Per això és important vertebrar la programació d'aula al voltant d'un conjunt de situacions d'aprenentatge contextualitzades, significatives i rellevants.

## **Competències específiques**

En les àrees lingüístiques es treballen un total de 10 competències específiques que són la concreció dels indicadors operatius de les competències clau definits al perfil competencial de sortida de l'alumnat al final de l'educació bàsica.

## Competència específica 1

**Comprendre la diversitat lingüística i cultural a partir del reconeixement de les llengües de l'alumnat i la realitat plurilingüe, pluricultural i intercultural, per afavorir la transferència lingüística, identificar i rebutjar estereotips i prejudicis lingüístics, i valorar aquesta diversitat com a font de riquesa cultural.**

### Críteris d'avaluació

1r i 2n	3r i 4t	5è i 6è
<p>1.1 Participar amb respecte en la comunicació intercultural, identificant i analitzant, de forma guiada, les discriminacions, els prejudicis i els estereotips més comuns, en situacions quotidianes i habituals.</p> <p>1.2 Reconèixer i valorar la diversitat lingüística i cultural relacionada amb la llengua estrangera, identificant els seus elements culturals i lingüístics elementals.</p>	<p>1.1 Participar amb respecte en situacions interculturals, identificant i comparant semblances i diferències elementals entre llengües i cultures, i mostrant rebuig davant discriminacions, prejudicis i estereotips de qualsevol tipus en contextos comunicatius quotidians i habituals.</p> <p>1.2 Reconèixer, comprendre i valorar la diversitat lingüística i cultural pròpia de països on es parla la llengua estrangera com a font d'enriquiment personal, identificant elements culturals i lingüístics elementals que fomentin la cultura de la pau.</p> <p>1.3 Seleccionar i aplicar, de forma guiada, estratègies bàsiques per a la comprensió dels aspectes més rellevants de la diversitat lingüística i cultural.</p>	<p>1.1 Participar amb estima i respecte en situacions interculturals, construint vincles entre les diferents llengües i cultures, i mostrant rebuig davant discriminacions, prejudicis i estereotips de qualsevol tipus en contextos comunicatius quotidians i habituals.</p> <p>1.2 Reconèixer, comprendre i valorar la diversitat lingüística i cultural pròpia de països on es parla la llengua estrangera com a font d'enriquiment personal, identificant elements culturals i lingüístics bàsics que fomentin la sostenibilitat i la cultura de la pau.</p> <p>1.3 Seleccionar i aplicar, de forma guiada, estratègies bàsiques per a la comprensió de la diversitat lingüística i cultural.</p>

Aquesta competència se centra en la rellevància i riquesa que la diversitat lingüística, cultural i artística de la societat actual ens aporta. La consciència de la diversitat proporciona a l'alumnat la possibilitat de relacionar diferents cultures. A més, afavoreix el desenvolupament d'una sensibilitat artística i cultural, i la capacitat d'identificar i utilitzar una gran varietat d'estratègies que li permetin establir relacions amb persones d'altres cultures. Les situacions interculturals que es poden plantejar en aquesta etapa durant l'ensenyament

de la llengua estrangera permeten a l'alumnat obrir-se a noves experiències, idees, societats i cultures, mostrant interès cap al que és diferent, relativitzar la pròpia perspectiva i el propi sistema de valors culturals, a més de distanciar-se i evitar les actituds sustentades sobre qualsevol tipus de discriminació o reforç d'estereotips.

La interculturalitat, que afavoreix l'entesa amb els altres, mereix una atenció específica perquè formi part de l'experiència de l'alumnat i per evitar que la seva percepció sobre aquesta diversitat estigui distorsionada pels estereotips i constitueixi l'origen de certs tipus de discriminació. La valoració crítica i l'adequació a la diversitat ha de permetre a l'alumnat actuar de forma empàtica i respectuosa en situacions interculturals.

El plurilingüisme és un concepte promogut pel Consell d'Europa que emfasitza el fet que les llengües que una persona coneix o domina no estan disposades en compartiments estancs i separats, sinó que conformen un repertori dinàmic i en constant desenvolupament en què s'interrelacionen i interactuen els coneixements lingüístics i les experiències comunicatives de l'individu, per contribuir al desenvolupament de la competència en comunicació lingüística, així com de la competència personal, social i d'aprendre a aprendre. La competència plurilingüe es defineix com la capacitat de tots els parlants d'utilitzar i aprendre, de manera autònoma o a través de l'ensenyament, més d'una llengua; l'habilitat d'un individu d'utilitzar els seus coneixements parcials de diverses llengües i la seva experiència de diverses cultures per comunicar-se i participar en activitats interculturals; el valor de la convivència, bàsica per a la tolerància lingüística i cultural, és a dir, la conscienciació del propi repertori lingüístic i de la riquesa lingüística i cultural de l'entorn.

En definitiva, aquesta competència té la capacitat d'activar tot el repertori lingüístic i cultural propi i utilitzar les estratègies adquirides de forma transversal, segons la situació d'aprenentatge, amb l'objectiu d'ajudar l'individu a construir la seva pròpia identitat, lingüística i/o cultural i a desenvolupar la seva capacitat d'aprenentatge.

## Competència específica 2

**Comprendre i interpretar textos orals i multimodals breus i senzills, en la llengua estàndard, i identificar el sentit general i la informació més rellevant, valorant, de manera progressivament autònoma, aspectes formals i de contingut bàsics, per construir coneixement, formar-se una opinió i eixamplar les possibilitats de gaudi i lleure.**

### Criteris d'avaluació

1r i 2n	3r i 4t	5è i 6è
2.1 Reconèixer i comprendre paraules i expressions habituals en textos orals i multimodals breus i senzills sobre temes freqüents i quotidians de rellevància personal i pròxims a la pròpia	2.1 Reconèixer i comprendre paraules, frases i el sentit global de textos orals i multimodals breus i senzills sobre temes freqüents i quotidians de rellevància personal i pròxims a la pròpia	2.1 Reconèixer i interpretar el sentit global, així com paraules i frases específiques de textos orals i multimodals breus i senzills sobre temes freqüents i quotidians de rellevància personal i àmbits pròxims a

<p>experiència, expressats de forma entenedora, clara, senzilla i directa, en llengua estàndard i en diferents suports.</p> <p>2.2 Seleccionar i aplicar de forma guiada estratègies elementals per captar la idea global i identificar elements específics amb ajuda d'elements lingüístics i no lingüístics del context, en situacions comunicatives quotidianes i de rellevància per a l'alumnat.</p>	<p>experiència, així com de textos de ficció adequats al nivell de desenvolupament de l'alumnat, expressats de forma entenedora, clara i en llengua estàndard a través de diferents suports.</p> <p>2.2 Seleccionar i aplicar de forma guiada estratègies adequades en situacions comunicatives quotidianes i de rellevància per a l'alumnat per captar el sentit global i processar informacions explícites en textos breus i senzills sobre temes familiars.</p>	<p>la pròpia experiència, així com de textos literaris adequats al nivell de desenvolupament de l'alumnat, expressats de forma entenedora, clara i en llengua estàndard a través de diferents suports.</p> <p>2.2 Seleccionar i aplicar de forma guiada estratègies i coneixements adequats en situacions comunicatives quotidianes i de rellevància per a l'alumnat per captar el sentit global i processar informacions explícites en textos diversos.</p>
--	--	--

La comprensió suposa rebre i processar informació, fet que comporta l'enriquiment del repertori lingüístic individual. En l'etapa de l'educació primària, la comprensió és una destresa comunicativa que s'ha de desenvolupar a partir de textos breus i senzills, orals i multimodals, sobre temes quotidians, de rellevància personal per a l'alumnat i expressats de forma clara i utilitzant la llengua estàndard. La comprensió, en aquest nivell, implica entendre el sentit general i informació específica i predictable per satisfer necessitats comunicatives relacionades amb prioritats immediates de l'alumnat. Per això, s'han d'activar les estratègies més adequades al desenvolupament psicoevolutiu i a les necessitats de l'alumnat, amb el fi de facilitar la comprensió de la informació expressada en els textos i d'entendre enunciats curts i senzills, amb ajuda, si cal, de diferents tipus de suport. Entre les estratègies de comprensió més útils per a l'alumnat es troben el llenguatge no verbal, les imatges o la repetició, fent ús de la informació contextual (elements extralingüístics) i contextual (elements lingüístics) que li permeti comprovar la hipòtesi inicial sobre el sentit global del text, així com plantejar hipòtesis alternatives, si fos necessari. Els processos de comprensió requereixen contextos dialògics, que afavoreixin la construcció d'un saber conjunt i que estimulin la identificació de prejudicis i estereotips de qualsevol tipus, així com l'interès genuí per les diferències i similituds culturals.

### Competència específica 3

**Produir textos orals i multimodals amb coherència, claredat i registre adequats, atenent les convencions pròpies dels diferents gèneres discursius, i participar en interaccions orals variades, amb autonomia, per expressar idees, sentiments i conceptes, construir coneixement i establir vincles personals.**

### Críteris d'avaluació

1r i 2n	3r i 4t	5è i 6è
<p>3.1 Expressar oralment frases curtes amb informació bàsica sobre assumptes quotidians i de rellevància per a l'alumnat, utilitzant de forma guiada recursos verbals i no verbals, a partir de models i estructures prèviament presentats i parant atenció al ritme, l'accentuació i l'entonació.</p> <p>3.2 Seleccionar i aplicar de forma guiada estratègies bàsiques per produir missatges breus i senzills adequats a les intencions comunicatives utilitzant, amb ajuda, recursos i suports físics o digitals en funció de les necessitats de cada moment.</p> <p>3.3 Participar, de forma guiada, en situacions interactives elementals sobre temes quotidians, preparats prèviament, a través de diversos suports, com ara la repetició, el ritme pausat o el llenguatge no verbal, i mostrant empatia.</p> <p>3.4 Seleccionar i utilitzar, de forma guiada i en entorns propers, estratègies elementals per saludar, acomiadar-se i presentar-se, expressar missatges senzills i breus, i formular i contestar preguntes bàsiques per a la comunicació.</p>	<p>3.1 Expressar oralment frases curtes amb informació bàsica sobre assumptes quotidians i de rellevància per a l'alumnat, utilitzant de forma guiada recursos verbals i no verbals, parant atenció al ritme, l'accentuació i l'entonació.</p> <p>3.2 Seleccionar i aplicar de forma guiada estratègies per produir missatges breus i senzills adequats a les intencions comunicatives utilitzant, amb ajuda, recursos i suports físics o digitals en funció de les necessitats de cada moment.</p> <p>3.3 Participar en situacions interactives d'intercanvis d'informació breus i senzills sobre temes quotidians, de rellevància personal i pròxims a la seva experiència, preparats prèviament, a través de diversos suports, com ara la repetició, el ritme pausat o el llenguatge no verbal, i mostrant empatia i respecte per la cortesia lingüística i l'etiqueta digital.</p> <p>3.4 Seleccionar i utilitzar, de forma guiada i en situacions quotidianes, estratègies elementals per saludar, acomiadar-se i presentar-se, expressar missatges breus i formular i contestar preguntes senzilles.</p>	<p>3.1 Expressar oralment textos breus i senzills, prèviament preparats, sobre assumptes quotidians i de rellevància per a l'alumnat, utilitzant de forma guiada recursos verbals i no verbals, i usant formes i estructures bàsiques i d'ús freqüent.</p> <p>3.2 Seleccionar i aplicar de forma guiada coneixements i estratègies per preparar i produir textos adequats a les intencions comunicatives, les característiques contextuais i la tipologia textual, usant, amb ajuda, recursos físics o digitals en funció de la tasca i les necessitats de cada moment.</p> <p>3.3 Participar en situacions interactives d'intercanvis d'informació breus i senzills sobre temes quotidians, de rellevància personal i pròxims a la pròpia experiència, a través de diversos suports, com ara la repetició, el ritme pausat o el llenguatge no verbal, i mostrant empatia i respecte per la cortesia lingüística i l'etiqueta digital, així com per les diferents necessitats, idees i motivacions dels interlocutors.</p> <p>3.4 Seleccionar i utilitzar, de forma guiada i en situacions quotidianes, estratègies elementals per saludar, acomiadar-se i presentar-se,</p>



		formular i contestar preguntes senzilles, expressar missatges, i iniciar i acabar la comunicació.
--	--	---

La producció oral i multimodal ha de donar lloc a l'exposició de textos breus i senzills, planificats, sobre temes quotidians i de rellevància personal per a l'alumnat, i expressats amb creativitat i claredat. La producció, en diversos formats i suports, pot incloure en aquesta etapa l'exposició d'una petita descripció o anècdota senzilla, una presentació formal d'extensió breu o una narració oral senzilla de textos que expressin fets i sentiments quotidians, mitjançant eines digitals i analògiques, així com la recerca guiada d'informació a Internet com a font de documentació. En el format multimodal, la producció inclou l'ús conjunt de diferents recursos per produir significat: la imatge, el so, els gestos, etc.

Les activitats vinculades amb la producció de textos orals i multimodals tenen funcions importants en els àmbits personal i educatiu, i hi ha un valor social i cívic concret que hi està associat. La destresa en les produccions més formals en diferents suports no s'adquireix de forma natural, sinó que és producte del procés d'aprenentatge. En aquesta etapa té lloc el primer acostament a les produccions formals, fet que suposa un aprenentatge guiat d'aspectes formals bàsics de caire més lingüístic, sociolingüístic i pragmàtic, de les expectatives i convencions més comunes associades al gènere emprat, d'eines senzilles de producció i del suport utilitzat. Les estratègies que permeten la millora de la producció, tant formal com informal, en l'educació primària comprenen, entre d'altres, la planificació i la compensació a través del llenguatge verbal i no verbal.

La interacció implica dos o més participants en la construcció d'un discurs. La comunicació entre persones es considera l'origen de la comunicació i comprèn funcions interpersonals, cooperatives i transaccionals. Hi entren en joc la cortesia lingüística i l'etiqueta digital, els elements verbals i no verbals de la comunicació, així com l'adequació als diferents gèneres dialògics més freqüents, orals i multimodals, en contextos analògics i virtuals. En aquesta etapa de l'educació s'espera que els intercanvis d'informació siguin breus i senzills i abordini temes quotidians i predictibles, i de rellevància personal per a l'alumnat.

Aquesta competència específica és fonamental en l'aprenentatge, ja que inclou estratègies d'inici, manteniment o finalització de converses bàsiques, així com estratègies elementals per indicar que no s'ha entès el missatge i per sol·licitar repetició. A més, l'adquisició de les normes i principis que regeixen la cortesia lingüística i l'etiqueta digital prepara per a l'exercici d'una ciutadania democràtica, responsable, respectuosa, segura i activa.

#### **Competència específica 4**

**Comprendre i interpretar textos escrits i multimodals, reconeixent el sentit global, les idees principals i la informació implícita i explícita, i realitzant, de manera progressivament autònoma, reflexions elementals sobre aspectes formals i de contingut, per adquirir i construir coneixement, i respondre a necessitats i interessos comunicatius diversos.**

### Criteris d'avaluació

1r i 2n	3r i 4t	5è i 6è
<p>4.1 Reconèixer i comprendre paraules i expressions habituals en textos escrits i multimodals breus i senzills sobre temes freqüents i quotidians de rellevància personal i pròxims a la pròpia experiència, expressats de forma entenedora, clara, senzilla i directa, i en llengua estàndard.</p> <p>4.2 Seleccionar i aplicar, de forma guiada, estratègies elementals en situacions comunicatives quotidianes i de rellevància per a l'alumnat que permetin captar la idea global i identificar elements específics amb ajuda d'elements lingüístics i no lingüístics.</p>	<p>4.1 Reconèixer i comprendre el sentit global, així com paraules i frases prèviament indicades en textos escrits i multimodals breus i senzills sobre temes freqüents i quotidians de rellevància personal i pròxims a la seva experiència, així com de textos de ficció adequats al nivell de desenvolupament de l'alumnat, expressats de forma entenedora, clara i en llengua estàndard a través de diferents suports.</p> <p>4.2 Seleccionar i aplicar, de forma guiada, estratègies adequades en situacions comunicatives quotidianes i de rellevància per a l'alumnat que permetin captar el sentit global i processar informacions explícites en textos breus i senzills sobre temes familiars.</p>	<p>4.1 Reconèixer i comprendre el sentit global, així com paraules i frases específiques de textos escrits i multimodals breus i senzills sobre temes freqüents i quotidians de rellevància personal i àmbits pròxims a la seva experiència, així com de textos literaris adequats al nivell de desenvolupament de l'alumnat, expressats de forma entenedora, clara i en llengua estàndard a través de diferents suports.</p> <p>4.2 Seleccionar i aplicar, de forma guiada, estratègies i coneixements adequats en situacions comunicatives quotidianes i de rellevància per a l'alumnat que permetin captar el sentit global i processar informacions explícites en textos diversos.</p>

La comprensió suposa rebre i processar informació i, per tant, l'enriquiment del repertori lingüístic individual. En l'etapa de l'educació primària, la comprensió és una destresa comunicativa que s'ha de desenvolupar a partir de textos breus i senzills, escrits i multimodals, sobre temes quotidians, de rellevància personal per a l'alumnat, i expressats de forma clara i utilitzant la llengua estàndard. La comprensió, en aquest nivell, implica entendre el sentit general i informació específica i predictable per satisfer necessitats comunicatives relacionades amb prioritats immediates de l'alumnat. Per això, s'han d'activar les estratègies més adequades al desenvolupament psicoevolutiu i a les necessitats de l'alumnat, per tal de facilitar la comprensió de la informació expressada en els textos i d'entendre enunciats curts i senzills, amb ajuda, si cal, de diferents tipus de suport. Entre les estratègies de comprensió més útils per a l'alumnat es troben les imatges, la repetició o la relectura, fent ús de la informació contextual (elements extralingüístics) i contextual (elements lingüístics) que li permeti comprovar la hipòtesi inicial del sentit global del text, així com plantejar hipòtesis alternatives, si fos necessari. A més d'aquestes estratègies, la recerca d'informació, en suports tant analògics com digitals, constitueix un mètode de gran

utilitat per a la comprensió, ja que permet contrastar, validar i sustentar la informació. Els processos de comprensió requereixen contextos dialògics, que afavoreixin la construcció d'un saber conjunt i que estimulin la identificació de prejudicis i estereotips de qualsevol tipus, així com l'interès genuí per les diferències i similituds culturals.

## Competència específica 5

**Produir textos escrits i multimodals amb adequació, coherència i cohesió, aplicant estratègies elementals de planificació, redacció, revisió, correcció i edició, amb regulació dels iguals i autoregulació progressivament autònoma i atenent les convencions pròpies del gènere discursiu triat, per construir coneixement i donar resposta de manera informada, eficaç i creativa a demandes comunicatives concretes.**

### Criteris d'avaluació

1r i 2n	3r i 4t	5è i 6è
<p>5.1 Escriure paraules, expressions conegudes i frases, sobre assumptes quotidians i de rellevància personal per a l'alumnat, a partir de models, i amb una finalitat específica, a través d'eines analògiques i digitals, utilitzant estructures i lèxic elemental.</p> <p>5.2 Seleccionar i aplicar de forma guiada estratègies bàsiques per produir missatges breus i senzills adequats a les intencions comunicatives utilitzant, amb ajuda, recursos i suports físics o digitals en funció de les necessitats de cada moment.</p>	<p>5.1 Redactar textos breus i senzills, sobre assumptes quotidians i de rellevància personal per a l'alumnat, amb adequació a la situació comunicativa proposada, a partir de models, i a través d'eines analògiques i digitals, utilitzant estructures i lèxic elemental.</p> <p>5.2 Seleccionar i aplicar de forma guiada estratègies per produir missatges breus i senzills adequats a les intencions comunicatives utilitzant, amb ajuda, recursos i suports físics o digitals en funció de les necessitats de cada moment.</p>	<p>5.1 Organitzar i redactar textos breus i senzills, sobre assumptes quotidians i freqüents, de rellevància personal per a l'alumnat i pròxims a la seva experiència, prèviament preparats, amb adequació a la situació comunicativa proposada, a través d'eines analògiques i digitals, i usant estructures i lèxic bàsic d'ús comú.</p> <p>5.2 Seleccionar i aplicar de forma guiada coneixements i estratègies per preparar i produir textos adequats a les intencions comunicatives, les característiques contextuais i la tipologia textual, usant amb ajuda recursos físics o digitals en funció de la tasca i les necessitats de cada moment.</p>

En aquesta etapa, la producció escrita consisteix en la redacció de textos breus i senzills, planificats, sobre temes quotidians i de rellevància personal per a l'alumnat, i expressats

amb creativitat i claredat. La producció, en diversos formats i suports, pot incloure en aquesta etapa una petita descripció o anècdota senzilla, o una narració senzilla de textos que expressin fets i sentiments quotidians, mitjançant eines digitals i analògiques, així com la recerca guiada d'informació a Internet com a font de documentació.

Les activitats vinculades amb la producció de textos escrits compleixen funcions importants en els àmbits personal i educatiu, i hi ha un valor social i cívic concret que hi està associat. La destresa en les produccions més formals en diferents suports no s'adquireix de forma natural, sinó que és producte del procés d'aprenentatge. En aquesta etapa té lloc el primer acostament a les produccions formals, fet que suposa un aprenentatge guiat d'aspectes formals bàsics de caràcter més lingüístic, sociolingüístic i pragmàtic; de les expectatives i convencions més comunes associades al gènere emprat; d'eines senzilles de producció, i del suport utilitzat. Les estratègies que permeten la millora de la producció, tant formal com informal, en l'educació primària comprenen, entre d'altres, la planificació i la compensació a través del llenguatge verbal i no verbal. Fins i tot en les seves formes més espontànies, escriure un text implica planificar —a partir de models o pautes—, revisar —de manera individual o compartida— i editar. Tot això s'ha de treballar a classe. En tot cas, saber escriure al segle XXI vol dir fer-ho en diferents suports i formats. La possibilitat d'edició i difusió digital dels escrits a la xarxa ofereix un context real a les pràctiques comunicatives escrites, alhora que convida a fer el pas cap a l'hipertextual i multimodal. És el moment d'iniciar-se en la reflexió sobre els aspectes elementals de la propietat intel·lectual, el respecte a la privacitat o la responsabilitat en la transmissió de rumors i notícies falses.

## Competència específica 6

**Cercar, seleccionar i contrastar informació procedent de diverses fonts, de forma planificada i de manera progressivament autònoma, avaluant la seva fiabilitat, reconeixent alguns riscos de manipulació i desinformació i adoptant un punt de vista personal i respectuós amb la propietat intel·lectual, per transformar-la en coneixement i comunicar-la de manera creativa.**

### Criteris d'avaluació

1r i 2n	3r i 4t	5è i 6è
6.1 Aplicar estratègies de cerca d'informació (localització, selecció i contrast) en diferents fonts, incloses les digitals, sobre temes propers i d'interès personal, de forma guiada, a la xarxa i a les biblioteques. 6.2 Comunicar els resultats d'un procés d'investigació, individual o grupal, realitzat de forma acompanyada,	6.1 Aplicar estratègies de cerca d'informació (localització, selecció i contrast) en diferents fonts, incloses les digitals, sobre temes d'interès personal, ecològic i social, de forma progressivament autònoma, a la xarxa i a les biblioteques. 6.2 Comunicar de forma creativa i respectant els drets de la propietat	6.1 Aplicar estratègies de cerca d'informació (localització, selecció i contrast) en diferents fonts, incloses les digitals, sobre temes d'interès personal, ecològic i social, de forma progressivament autònoma, a la xarxa i a les biblioteques, valorant-ne críticament el resultat. 6.2 Comunicar de forma creativa i respectant els

<p>sobre temes propers i d'interès personal.</p> <p>6.3 Adoptar hàbits d'ús segur i saludable de les tecnologies digitals de forma guiada en relació amb l'accés a la informació i a la comunicació en l'entorn immediat.</p>	<p>intel·lectual, els resultats d'un procés d'investigació, individual o grupal, realitzat de forma acompanyada, sobre temes d'interès personal, ecològic i social, que incloguin els objectius de desenvolupament sostenible.</p> <p>6.3 Adoptar hàbits d'ús segur, sostenible i saludable de les tecnologies digitals, amb acompanyament, en relació amb l'accés, la fiabilitat i verificació de les fonts d'informació i la comunicació al seu entorn immediat i a la xarxa.</p>	<p>drets de la propietat intel·lectual, els resultats d'un procés d'investigació senzill, individual o grupal, sobre temes d'interès personal, ecològic i social que incloguin els objectius de desenvolupament sostenible.</p> <p>6.3 Adoptar hàbits d'ús crític, segur, sostenible i saludable de les tecnologies digitals, de forma progressivament autònoma, en relació amb la fiabilitat i la verificació de les fonts, la credibilitat de la informació i la comunicació a l'entorn immediat i a la xarxa.</p>
---	---	--

Tenir accés a la informació no garanteix per si mateix el coneixement, entès aquest com a eina essencial per fer front als reptes de segle XXI, inclosos els objectius de desenvolupament sostenible. Per això és imprescindible que l'alumnat s'iniciï en l'adquisició d'habilitats i destreses per accedir a la informació, gestionar-la, avaluar-la i comunicar-la, que adopti un punt de vista crític i personal, i també una actitud ètica i responsable amb la propietat intel·lectual, reconeixent les fonts originals sobre les quals elabora el seu treball.

Es proposa així un procés d'acompanyament que vagi guiant l'alumnat perquè, individualment o de forma cooperativa, progressi cap a una certa autonomia en la planificació i recerca d'informació en contextos personals, ecològics, socials i educatius, per transformar-la, comunicar-la de manera personal i creativa, i utilitzar-la amb diferents finalitats. Aquests processos de recerca han d'anar acompanyats d'una reflexió guiada que permeti avaluar-ne la fiabilitat i pertinència, i distingir entre fets i opinions.

S'han de proposar models orientatius sobre les convencions establertes per a la comunicació del coneixement adquirit en diferents formats i suports. La biblioteca, entesa com un espai creatiu d'aprenentatge, serà l'entorn ideal per a l'assoliment d'aquesta competència, mitjançant projectes globals i interdisciplinaris.

## Competència específica 7

**Seleccionar i llegir de manera autònoma obres diverses atenent els propis gustos i interessos, compartint les experiències de lectura, per iniciar la construcció de la identitat lectora, fomentar el gust per la lectura com a font de plaer i gaudir de la seva dimensió social.**

### Críteris d'avaluació

1r i 2n	3r i 4t	5è i 6è
<p>7.1 Llegir de manera autònoma textos de diferents autors i autores que s'adeqüin als propis gustos i interessos, seleccionats de manera acompanyada, des de les diferents etapes del procés evolutiu de la lectura.</p> <p>7.2 Compartir lectures, per mitjà de recomanacions, presentacions i a partir d'interaccions orals, en el marc de la biblioteca d'aula i de centre, per expressar gustos i interessos i iniciar-se en una comunitat lectora.</p>	<p>7.1 Llegir de manera autònoma o acompanyada textos de diversos autors i autores que s'adeqüin als propis gustos i interessos i seleccionats amb autonomia creixent, avançant en la construcció de la identitat lectora.</p> <p>7.2 Compartir lectures per mitjà de recomanacions, presentacions i a partir d'interaccions orals, en el marc de la biblioteca d'aula i de centre, per expressar gustos i interessos, valorar les obres de forma argumentada i que permetin sentir-se membre d'una comunitat lectora.</p>	<p>7.1 Llegir de manera autònoma textos de diversos autors i autores que s'adeqüin als propis gustos i interessos, seleccionats amb criteri propi, progressant en la construcció de la identitat lectora.</p> <p>7.2 Compartir lectures per mitjà de recomanacions, presentacions i a partir d'interaccions orals, per mitjans analògics i digitals, en el marc de la biblioteca d'aula i de centre, per expressar gustos i interessos, valorar les obres de forma crítica i que permetin sentir-se membre d'una comunitat lectora.</p>

Desenvolupar aquesta competència implica iniciar un camí de progrés planificat cap a la construcció de personalitats lectores, que passa per la dedicació d'un temps diari i constant a la lectura individual, acompanyat de les estratègies i bastides adequades per iniciar la configuració de l'autonomia i la identitat lectora, que haurà de desenvolupar-se al llarg de tota la vida. Per això s'ha de partir de la configuració d'un corpus de textos adequat i variat, equilibrant la presència d'autors i autores, i que respongui als interessos i necessitats individuals i afavoreixi l'apropament cap a la reflexió sobre els grans reptes del segle XXI, inclosos els objectius de desenvolupament sostenible. La biblioteca escolar pot esdevenir un punt de trobada fonamental en el qual compartir, reflexionar i expressar preferències personals entorn de la lectura.

És també recomanable configurar comunitats lectores amb referents compartits, desenvolupar estratègies que ajudin l'alumnat a seleccionar els textos del seu interès, apropiar-se'n i compartir de manera personal i creativa la seva experiència personal de lectura, i establir contextos en què sorgeixin motius per llegir, a partir de reptes d'indagació, i que proposin maneres de vincular afectivament les lectores i lectors amb els textos. A mesura que s'avanci en l'assoliment de la competència, serà possible anar reduint progressivament l'acompanyament docent.

## Competència específica 8

**Mediar entre diferents llengües en situacions predictibles, utilitzant estratègies i coneixements per processar i transmetre informació bàsica i senzilla, per tal de facilitar la comunicació.**

### Criteris d'avaluació

1r i 2n	3r i 4t	5è i 6è
<p>8.1 Interpretar i explicar informació bàsica de conceptes, comunicacions i textos breus i senzills, de manera guiada, en situacions de comunicació de diversitat lingüística, social i cultural, mostrant empatia i interès per entendre's en un entorn immediat.</p>	<p>8.1 Interpretar i explicar textos, conceptes i comunicacions breus i senzills, de manera guiada, en situacions de comunicació de diversitat lingüística, social i cultural, mostrant empatia i interès per entendre's en el seu entorn més proper.</p> <p>8.2 Seleccionar i aplicar, de forma guiada, estratègies elementals que ajudin a crear ponts i que facilitin la comprensió i producció d'informació, així com la comunicació fluida, fent servir, amb ajuda, recursos i suports físics o digitals en funció de les necessitats de cada moment.</p>	<p>8.1 Inferir i comunicar textos, conceptes i comunicacions breus i senzills, de manera guiada, en situacions de comunicació amb diversitat lingüística i cultural, mostrant respecte i empatia per les persones interlocutores, per les llengües emprades i interès per participar en la solució de malentesos en l'entorn proper.</p> <p>8.2 Seleccionar i aplicar, de forma guiada, estratègies bàsiques que ajudin a crear ponts i facilitin la comprensió i producció d'informació i la comunicació fluida, adequats a les intencions comunicatives, les característiques contextuais i la tipologia textual, fent servir, amb ajuda, recursos i suports físics o digitals en funció de les necessitats de cada moment.</p>

La mediació és l'activitat del llenguatge consistent a explicar i facilitar la comprensió de missatges o textos a partir d'estratègies com la reformulació, de manera oral o escrita. En la mediació, l'alumnat ha d'actuar com a agent social encarregat de crear ponts i ajudar a construir o expressar missatges de forma dialògica o expositiva, no només entre llengües diferents, sinó també entre diferents modalitats o registres dins d'una mateixa llengua. En l'educació primària, la mediació està orientada al processament i la transmissió d'informació bàsica i senzilla entre usuaris o a partir de textos sobre assumptes quotidians i de

rellevància personal, coneguts prèviament per l'alumnat, i es poden emprar tant mitjans convencionals com aplicacions o plataformes virtuals per interpretar i compartir continguts.

La mediació afavoreix el desenvolupament del pensament estratègic de l'alumnat, en tant que suposa que aquest triï adequadament destreses i estratègies de seu repertori per aconseguir una comunicació eficaç, però també per afavorir la participació pròpia i d'altres persones en entorns cooperatius d'intercanvis d'informació. Així mateix, implica reconèixer els recursos disponibles i promoure la motivació dels altres i l'empatia, comprenent i respectant les diferents motivacions, idees i circumstàncies personals dels interlocutors. Per això, l'empatia i el respecte són elements clau en la mediació en aquest nivell.

## Competència específica 9

**Reflexionar de forma guiada sobre el llenguatge i reconèixer i usar els repertoris lingüístics personals i a partir de processos de comprensió i producció de textos orals, escrits i multimodals, utilitzant la terminologia elemental adequada, per iniciar-se en el desenvolupament de la consciència lingüística i millorar les destreses en la posada en pràctica d'aquests processos.**

### Críteris d'avaluació

1r i 2n	3r i 4t	5è i 6è
<p>9.1 Comparar i contrastar similituds i diferències evidents entre llengües, reflexionant, de manera guiada, sobre aspectes elementals del seu funcionament.</p> <p>9.2 Identificar i aplicar, de forma guiada, els coneixements i estratègies que formen el propi repertori lingüístic, per millorar la capacitat de comunicar i d'aprendre la llengua estrangera, amb suport d'altres participants i de suports analògics i digitals.</p> <p>9.3 Identificar i explicar, de manera guiada, progressos i dificultats elementals d'aprenentatge de la llengua estrangera.</p>	<p>9.1 Comparar i contrastar les similituds i diferències entre llengües, reflexionant, de manera guiada, sobre aspectes bàsics del seu funcionament.</p> <p>9.2 Utilitzar i diferenciar, de forma guiada, els coneixements i estratègies que formen el propi repertori lingüístic, per millorar la capacitat de comunicar i d'aprendre la llengua estrangera, amb suport d'altres participants i de suports analògics i digitals.</p> <p>9.3 Identificar, registrar i aplicar, de manera guiada, els progressos i dificultats elementals d'aprenentatge de la llengua estrangera, reconeixent els aspectes que ajuden a millorar i</p>	<p>9.1 Comparar i contrastar les similituds i diferències entre llengües, reflexionant, de manera progressivament autònoma, sobre aspectes bàsics del seu funcionament.</p> <p>9.2 Utilitzar i diferenciar de forma progressivament autònoma els coneixements i estratègies que formen el propi repertori lingüístic, per millorar la capacitat de comunicar i d'aprendre la llengua estrangera, amb suport d'altres participants i de suports analògics i digitals.</p> <p>9.3 Identificar, registrar i utilitzar, de manera guiada, els progressos i dificultats d'aprenentatge de la llengua estrangera, reconeixent els</p>



	participant en activitats d'autoavaluació i coavaluació.	aspectes que ajuden a millorar i realitzant activitats d'autoavaluació i coavaluació.
--	--	---

L'ús del repertori lingüístic i la reflexió sobre el seu funcionament estan vinculats a l'enfocament plurilingüe de l'adquisició de llengües. L'enfocament plurilingüe parteix del fet que les experiències de l'alumnat amb les llengües que coneix serveixen de base per a l'ampliació i millora de l'aprenentatge de llengües noves i l'ajuden a desenvolupar i enriquir el seu repertori lingüístic plurilingüe i la seva curiositat i sensibilització cultural. En l'educació primària, l'alumnat s'inicia en aquesta reflexió sobre les llengües, comença a establir les relacions entre les diferents llengües dels seus repertoris individuals, analitzant les semblances i diferències amb la finalitat d'ampliar els coneixements i les estratègies. D'aquesta manera, s'afavoreix l'aprenentatge de noves llengües i es millora la competència comunicativa. La reflexió sobre les llengües i el seu funcionament implica que l'alumnat n'entengui les relacions, però, a més, contribueix a fer que identifiqui les forteses i mancances pròpies en el terreny lingüístic i comunicatiu, i prengui consciència dels coneixements i estratègies propis. En aquest sentit, suposa també la posada en marxa de destreses bàsiques per fer front a la incertesa, el sentit de la iniciativa i la perseverança en la consecució dels objectius o la presa de decisions.

A més, el coneixement de diferents llengües permet reconèixer i apreciar la diversitat lingüística de la societat com un aspecte quotidià i positiu. La selecció, configuració i aplicació dels dispositius i eines tant analògiques com digitals per a la construcció i integració de nous continguts sobre el repertori lingüístic propi pot facilitar l'adquisició i millora de l'aprenentatge d'altres llengües.

Les activitats d'autoavaluació i coavaluació es poden inspirar en les proposades en el portafolis europeu de les llengües (PEL).

## Competència específica 10

**Posar al servei de la convivència democràtica, la resolució dialogada dels conflictes i la igualtat de drets de totes les persones les pròpies pràctiques comunicatives, utilitzant un llenguatge no discriminatori i desterrant els abusos de poder a través de la paraula, per afavorir un ús eficaç, ètic i democràtic del llenguatge.**

### Criteris d'avaluació

1r i 2n	3r i 4t	5è i 6è
10.1 Rebutjar els usos lingüístics discriminatoris identificats a partir de la reflexió grupal acompanyada sobre els	10.1 Rebutjar els usos lingüístics discriminatoris i identificar els abusos de poder a través de la paraula, mitjançant la reflexió grupal	10.1 Rebutjar els usos lingüístics discriminatoris i els abusos de poder a través de la paraula identificats mitjançant la

aspectes elementals, verbals i no verbals, que regeixen la comunicació, i tenint en compte la perspectiva de gènere. 10.2 Utilitzar, amb l'acompanyament i planificació necessaris, estratègies elementals per a l'escolta activa i el consens, iniciant-se en la gestió dialogada de conflictes.	acompanyada sobre els aspectes bàsics, verbals i no verbals, que regeixen la comunicació, i tenint en compte la perspectiva de gènere. 10.2 Utilitzar, amb l'acompanyament i planificació necessaris, estratègies bàsiques per a la comunicació assertiva i el consens, progressant en la gestió dialogada de conflictes.	reflexió grupal acompanyada sobre diferents aspectes, verbals i no verbals, que regeixen la comunicació, i tenint en compte la perspectiva de gènere. 10.2 Utilitzar, amb l'acompanyament i planificació necessaris, estratègies bàsiques per a la deliberació argumentada i la gestió dialogada de conflictes, proposant solucions creatives.
--	--	--

Iniciar-se en l'assoliment d'aquesta competència implica formar persones, no només eficaces a l'hora de comunicar-se, sinó que també posin les paraules al servei d'uns objectius alineats amb un imperatiu ètic: erradicar els usos discriminatoris i manipuladors del llenguatge, així com els abusos de poder a través de la paraula.

En l'àmbit de la comunicació personal, l'educació lingüística ha d'ajudar a establir relacions interpersonals basades en l'empatia i el respecte que tinguin en compte la perspectiva de gènere. Per a això, s'han de facilitar eines per a l'escolta activa, la comunicació assertiva, la deliberació argumentada i la resolució dialogada dels conflictes. En l'àmbit escolar i social, l'educació lingüística ha de capacitar per prendre la paraula en l'exercici d'una ciutadania activa i compromesa en la construcció de societats més equitatives, més democràtiques i més responsables en relació amb els grans desafiaments que com a humanitat tenim plantejats: la sostenibilitat del planeta, les infinites violències —en particular, la violència de gènere—, la lluita contra la desigualtat, entre d'altres.

## Sabers

Els sabers, entesos com el conjunt de coneixements, destreses, valors i actituds, es formulen amb relació a contextos en què es pot desenvolupar el seu aprenentatge competencial. Els i les docents poden incorporar contextos alternatius si ho consideren pertinent.

Per tal de facilitar els aprenentatges i el desenvolupament de les competències específiques corresponents, les persones docents poden valorar la possibilitat d'organitzar els sabers de l'àrea o de les diferents àrees coordinades en un àmbit, a partir de situacions.

Les situacions permeten programar el curs de qualsevol nivell, àrea o àmbit a partir d'una col·lecció o seqüència de reptes, contextos, circumstàncies del món real, dels quals deriven preguntes que cal contestar i que entrellacen els sabers, és a dir, els coneixements, les destreses, els valors i les actituds amb les capacitats que sustenten l'enfocament

competencial dels aprenentatges. Això modifica la planificació habitual d'adquisició de sabers i competències basada en la lògica acadèmica pròpia de les àrees de coneixement o matèries, plasmada en la seqüència tradicional dels temes disciplinaris. Es pretén acostar-se a la lògica de l'aprenent per donar sentit als seus aprenentatges basant-se en la seqüència de contextos rellevants plasmats en les situacions.

## **Primer cicle**

### **Les llengües i els seus parlants**

- Presa de consciència de la diversitat lingüística per mitjà de la biografia lingüística personal i el mapa lingüístic de l'aula, treballats amb acompanyament.
- Ús d'un llenguatge no discriminatori i respectuós amb les diferències en la vida quotidiana.
- Identificació i ús estratègic dels coneixements que es tenen de les diverses llengües que conformen el repertori lingüístic per superar mancances comunicatives amb acompanyament.
- Reconeixement d'aspectes socioculturals i sociolingüístics elementals i més significatius relatius als costums, la vida quotidiana i les manifestacions culturals i artístiques en països on es parla la llengua estrangera.

### **Comunicació oral**

- Ús de la llengua estrangera a l'aula amb autoconfiança progressiva.
- Comprensió de textos orals de tipologia diversa en diferents formats i mitjans.
- Identificació de la incidència dels components (situació, participants o intenció) en l'acte comunicatiu en diferents situacions comunicatives de l'aula.
- Aplicació d'estratègies lingüístiques elementals amb acompanyament, en contextos propers, per dotar textos breus i senzills d'adequació, coherència, cohesió i correcció.
- Identificació d'elements bàsics de contingut (tema, fórmules fixes, lèxic) i forma (estructura, format, imatges) en les produccions orals.
- Reproducció de textos orals memoritzats (cançons, poemes, dramatitzacions) en el marc de les propostes didàctiques d'aula.
- Ús de models textuais elementals (narració, descripció, diàleg i exposició) en les produccions orals, de forma progressivament autònoma.
- Interacció oral adequada en situacions d'aula. Reconeixement i utilització d'estratègies bàsiques de cortesia lingüística.
- Aplicació d'estratègies d'escolta activa en la resolució dialogada dels conflictes, tenint en compte la perspectiva de gènere.
- Ús d'eines analògiques i digitals elementals per a la producció oral i multimodal, en el marc de les situacions d'aprenentatge i amb acompanyament.

### **Comprensió lectora**

- Lectura individual i silenciosa, amb fluïdesa adequada al nivell cognitiu, de textos de l'aula i del seu entorn.
- Lectura en veu alta amb entonació i ritme progressivament adequats al nivell cognitiu, amb preparació prèvia.
- Ús d'elements gràfics i paratextuals bàsics que afavoreixen la comprensió abans, durant i després de l'experiència lectora, en textos propers, de la vida quotidiana, de mitjans de comunicació i escolars.
- Aplicació d'estratègies de comprensió lectora abans, durant i després de la lectura (planificació, anticipació, inferències...), en textos diversos i amb acompanyament.
- Detecció d'usos clarament discriminatoris del llenguatge verbal i icònic, de forma guiada, en contextos quotidians i mitjans de comunicació.

### **Expressió escrita**

- Comprensió i ús de convencions del codi escrit en el marc de les propostes de comprensió o producció de textos d'ús escolar i social.
- Producció de textos propers o viscuts, de tipologia diversa, dirigits a diferents destinataris, amb acompanyament i una intenció concreta.
- Aplicació d'estratègies elementals, individuals o grupals, de planificació, redacció, revisió i edició de textos escrits i multimodals propers a la seva experiència personal, en diferents suports, amb diferents propòsits i de forma acompanyada.
- Utilització d'elements gràfics i paratextuals adequats al suport, de forma acompanyada, que facilitin l'organització i la comprensió del text produït a l'aula.
- Cura en la presentació de les produccions escrites en qualsevol suport.

### **Alfabetització informacional**

- Aplicació d'estratègies bàsiques per a la recerca guiada d'informació senzilla en fonts documentals variades i amb diferents suports i formats, reconeixent l'autoria.
- Aplicació d'estratègies bàsiques que permetin comparar informació de diferents fonts, reelaborar-la i comunicar-la en situacions properes, amb acompanyament.
- Comunicació creativa del coneixement, de forma acompanyada, amb respecte a la propietat intel·lectual.
- Utilització de la biblioteca i dels recursos digitals de l'aula i del centre, amb guiatge, per dur a terme treballs d'investigació.

### **Educació literària**

- Lectura d'obres o fragments variats i diversos de la literatura infantil adequats als propis interessos i organitzats en itineraris lectors.

- Comprensió dels elements constitutius essencials de l'obra literària (tema, personatges, trama, escenari) i dels diferents gèneres literaris, a partir de la lectura compartida i guiada d'obres de qualitat.
- Establiment de vincles de la literatura amb altres manifestacions artístiques i culturals amb acompanyament.
- Inici de la construcció de la identitat lectora, afavorint l'expressió de gustos i interessos, per mitjà de la lectura autònoma i la lectura compartida i guiada.
- Ús de la biblioteca de l'aula, del centre i de l'entorn proper com a espai de trobada d'activitats literàries compartides i com a element impulsor de comunitats lectores.
- Reconeixement de les dades bàsiques d'un llibre (persones autores, il·lustradores, editorial, col·lecció) en el context de les lectures d'aula i de la biblioteca, amb acompanyament.
- Escripura de textos literaris senzills (rodolins, endevinalles, contes...) a partir de models coneguts i analitzats, amb acompanyament.
- Exploració de les il·lustracions i de la relació que s'estableix amb el text en els àlbums il·lustrats, amb acompanyament.

### **Reflexió sobre la llengua**

- Utilització de metallenguatge específic bàsic en el marc de propostes de producció i comprensió de textos orals, escrits o multimodals.
- Diferències elementals entre llengua oral i llengua escrita en l'ús quotidià.
- Discriminació fonètica de sons, síl·labes i accents i correspondència entre els sons i les grafies en la lectura i en les diferents produccions escrites, tenint en compte les diferents etapes del procés evolutiu de la lectura i l'escripura.
- Formulació i comprovació d'hipòtesis (substitució, canvi d'ordre, manipulació) i establiment de generalitzacions sobre aspectes lingüístics elementals, aplicació de l'ortografia de base i de les normes ortogràfiques més senzilles i d'ús més freqüent, prestant especial atenció a la concordança en l'escripura de paraules d'ús habitual a la classe, en els aprenentatges i en els textos propis.
- Ús de signes bàsics de puntuació com a mecanisme organitzador del text escrit.
- Comprensió i ús de les modalitats oracionals en relació amb la intenció comunicativa.
- Comprensió i ús de mecanismes bàsics de cohesió textual, amb especial atenció als connectors temporals i explicatius a partir de la reflexió compartida sobre les produccions escrites.

### **Segon cicle**

#### **Les llengües i els seus parlants**

- Presa de consciència de la biografia lingüística personal i del mapa lingüístic de l'aula, i de l'escola de forma autònoma.

- Explicació de la diversitat lingüística i cultural de l'entorn, com a valor i eina d'aprenentatge.
- Identificació de prejudicis i estereotips lingüístics i cerca de solucions en l'àmbit personal i escolar.
- Ús d'un llenguatge no discriminatori i respectuós amb les diferències en la vida quotidiana.
- Identificació i ús estratègic dels coneixements que es tenen de les diverses llengües que conformen el repertori lingüístic que permeten superar mancances comunicatives, amb acompanyament.
- Reconeixement d'aspectes socioculturals i sociolingüístics elementals relatius als costums, la vida quotidiana i les relacions interpersonals bàsiques en països on es parla la llengua estrangera.
- Aplicació d'estratègies bàsiques d'ús comú per apreciar la diversitat lingüística, cultural i artística, atenent a valors ecosocials i democràtics.
- Construcció i desenvolupament de coneixements, destreses i actituds elementals que permeten iniciar-se en activitats de mediació en situacions quotidianes bàsiques.

### **Comunicació oral**

- Ús de la llengua estrangera a l'aula amb autoconfiança progressiva.
- Acceptació de l'error com a part integrant del procés d'aprenentatge.
- Comprensió de textos orals en diferents contextos: activitats d'aula, situacions d'aprenentatge en qualsevol àrea i en la vida quotidiana i en mitjans de comunicació.
- Descripció de la incidència dels components (situació, participants, propòsit comunicatiu, canal) en l'acte comunicatiu en diferents situacions comunicatives de l'aula i de l'entorn.
- Aplicació d'estratègies lingüístiques elementals, amb acompanyament, en contextos d'aprenentatge per dotar textos senzills d'adequació, coherència, cohesió i correcció.
- Descripció d'elements bàsics de contingut (tema, fórmules fixes, lèxic) i forma (estructura, format, títol, imatges) en les produccions orals.
- Reproducció de textos orals memoritzats (cançons, poemes, dramatitzacions) en el marc de les propostes didàctiques d'aula.
- Ús de models textuais elementals (narració, descripció, diàleg i exposició) en les produccions orals, de forma progressivament autònoma.
- Interacció oral adequada en situacions d'aula i en contextos formals elementals, amb respecte a les normes bàsiques de cortesia lingüística.
- Aplicació d'estratègies d'escolta activa i assertivitat en la resolució dialogada dels conflictes, tenint en compte la perspectiva de gènere.
- Detecció de possibles usos discriminatoris del llenguatge verbal i no verbal en diferents contextos comunicatius.
- Aplicació d'estratègies d'identificació i interpretació del sentit global del text i d'integració de la informació explícita de textos socials orals i multimodals senzills.

- Aplicació d'estratègies d'interpretació d'elements bàsics de la comunicació no verbal en les situacions comunicatives.
- Ús d'eines analògiques i digitals bàsiques d'ús comú per a la producció i coproducció oral i multimodal i participació en intercanvis comunicatius planificats amb estudiants de la llengua estrangera; ús de plataformes virtuals d'interacció i col·laboració educativa.

### **Comprensió lectora**

- Lectura en veu alta, amb entonació i ritme adequats al nivell cognitiu, amb preparació prèvia.
- Ús d'elements gràfics, textuais i paratextuals progressivament complexos que afavoreixen la comprensió abans, durant i després de l'experiència lectora, en textos de la vida quotidiana, mitjans de comunicació, escolars, de fets i esdeveniments d'interès general.
- Aplicació d'estratègies de comprensió lectora abans, durant i després de la lectura (planificació, anticipació, inferències...), en textos diversos i de forma progressivament autònoma.
- Aplicació d'estratègies per detectar usos discriminatoris del llenguatge verbal i icònic, de forma progressivament autònoma, en tots els contextos.

### **Expressió escrita**

- Producció de textos escolars i socials, de tipologia diversa, dirigits a diferents destinataris, de forma progressivament autònoma i amb una intenció concreta.
- Aplicació d'estratègies elementals, individuals o grupals, de planificació, redacció, revisió i edició de textos escrits i multimodals d'ús escolar i social, en diferents suports, amb diferents propòsits comunicatius i de forma progressivament autònoma.
- Utilització d'elements gràfics i paratextuals adequats al suport, de forma progressivament autònoma, que facilitin l'organització i la comprensió del text produït a l'aula.
- Ús de bastides i altres suports, amb acompanyament, tant en paper com digitals, per millorar la producció de textos propis.
- Presentació acurada i aplicació de les normes ortogràfiques bàsiques de les produccions escrites en qualsevol suport.

### **Alfabetització informacional**

- Aplicació d'estratègies bàsiques per a la recerca guiada d'informació en fonts documentals variades i amb diferents suports i formats, reconeixent l'autoria i aplicant criteris de fiabilitat.
- Distinció entre fets i opinions en informacions de l'entorn proper i dels mitjans de comunicació.
- Aplicació d'estratègies que permetin comparar i classificar la informació, reelaborar-la i comunicar-la en contextos escolars i amb progressiva autonomia.

- Comunicació creativa del coneixement, amb respecte a la propietat intel·lectual, de forma progressivament autònoma.
- Utilització de la biblioteca i els recursos digitals de l'aula i del centre, de forma progressivament autònoma, per dur a terme treballs d'investigació.

### **Educació literària**

- Lectura d'obres o fragments variats i diversos de la literatura infantil, adequats als seus interessos i organitzats en itineraris lectors.
- Anàlisi dels elements constitutius essencials de l'obra literària (tema, protagonista, personatges secundaris, trama, escenari, llenguatge) i dels diferents gèneres literaris, a partir de la lectura compartida i guiada d'obres de qualitat.
- Establiment de vincles de la literatura amb altres manifestacions artístiques i culturals, de forma guiada.
- Construcció de la identitat lectora, afavorint l'expressió de gustos i interessos i la valoració argumentada de les obres, per mitjà de la lectura autònoma i la lectura compartida i guiada.
- Ús de la biblioteca de l'aula, del centre i de l'entorn proper com a espai de trobada d'activitats literàries compartides i com a element impulsor de comunitats lectores.
- Reconeixement de les dades bàsiques d'un llibre (persones autores, traductores, adaptadores, il·lustradores, editorial, col·lecció) en el context de les lectures d'aula i de la biblioteca, de forma progressivament autònoma.
- Escripció de textos narratius i poètics a partir de models coneguts i analitzats, utilitzant recursos literaris, amb progressiva autonomia.
- Exploració i interpretació de les il·lustracions i de la relació que s'estableix amb el text en els àlbums il·lustrats, amb acompanyament.

### **Reflexió sobre la llengua**

- Utilització de metallenguatge específic bàsic en el marc de propostes de producció i comprensió de textos orals, escrits o multimodals.
- Diferències elementals entre llengua oral i llengua escrita en l'ús quotidià.
- Formulació i comprovació d'hipòtesis (substitució, canvi d'ordre, manipulació) i establiment de generalitzacions sobre aspectes ortogràfics i gramaticals bàsics, amb especial atenció a la concordança entre els elements de l'oració en les diferents produccions.
- Ús dels signes de puntuació com a mecanisme organitzador del text escrit i en relació amb el significat en les diferents produccions.
- Identificació de diferents relacions formals, semàntiques i sintàctiques entre les paraules en la lectura i en les diferents produccions escrites.
- Anàlisi i ús de les modalitats oracionals en relació amb la intenció comunicativa.



- Anàlisi i ús de mecanismes de cohesió, amb especial atenció a les formes verbals, als connectors textuais explicatius i a les substitucions pronominals com a mecanisme gramatical elemental de referència interna, a partir de la reflexió compartida sobre les produccions escrites.
- Ús del lèxic elemental i d'interès per a l'alumnat relatiu a relacions interpersonals properes, habitatge, llocs i entorns propers.

### **Tercer cicle**

#### **Les llengües i els seus parlants**

- Presa de consciència de la biografia lingüística personal i del mapa lingüístic de l'entorn geogràfic, de forma autònoma.
- Explicació de la diversitat lingüística i cultural del món com a valor i eina d'aprenentatge.
- Posada en pràctica d'estratègies d'identificació de prejudicis i estereotips lingüístics i cerca de solucions en comunicacions orals, escrites i multimodals.
- Ús d'un llenguatge no discriminatori i respectuós amb les diferències en la vida quotidiana.
- Identificació i ús estratègic dels coneixements que es tenen de les diverses llengües que conformen el repertori lingüístic per superar mancances comunicatives amb acompanyament.
- Descripció d'aspectes socioculturals i sociolingüístics bàsics i habituals relatius als costums, la vida quotidiana i les relacions interpersonals, convencions socials bàsiques d'ús comú, llenguatge no verbal, cortesia lingüística i etiqueta digital pròpies de països on es parla la llengua estrangera.
- Aplicació d'estratègies bàsiques d'ús comú per apreciar la diversitat lingüística, cultural i artística atenent a valors ecosocials i democràtics.
- Construcció i desenvolupament de coneixements, destreses i actituds que permeten iniciar-se en activitats de mediació en situacions quotidianes bàsiques.

#### **Comunicació oral**

- Ús de la llengua estrangera a l'aula amb autoconfiança progressiva.
- Acceptació de l'error com a part integrant del procés de millora.
- Comprensió de textos orals en diferents contextos: activitats d'aula, situacions d'aprenentatge en qualsevol àrea, en la vida quotidiana i en mitjans de comunicació.
- Anàlisi dels components del fet comunicatiu (situació, participants, propòsit comunicatiu, canal, registre) en qualsevol situació comunicativa.
- Aplicació d'estratègies lingüístiques elementals de forma autònoma, en contextos formals, per dotar textos progressivament complexos d'adequació, coherència, cohesió i correcció.

- Anàlisi d'elements bàsics de contingut (tema, fórmules fixes, lèxic, inferències d'informació) i forma (estructura, format, títol, imatges, tipografia) en les produccions orals.
- Reproducció de textos orals memoritzats (cançons, poemes, dramatitzacions) en el marc de les propostes didàctiques d'aula.
- Ús de models textuais elementals (narració, descripció, diàleg i exposició) en les produccions orals i de forma autònoma.
- Interacció oral adequada en situacions d'aula i en contextos formals pautats, amb respecte a les normes de cortesia lingüística.
- Aplicació d'estratègies d'escolta activa, assertivitat i proposta de solució creativa en la resolució dialogada de conflictes, tenint en compte la perspectiva de gènere.
- Aplicació d'estratègies per a l'ús d'un llenguatge no discriminatori en diferents contextos comunicatius.
- Aplicació d'estratègies d'identificació i interpretació del sentit global, la informació rellevant, la integració de la informació explícita i la realització d'inferències per superar el sentit literal de textos socials orals i multimodals.
- Aplicació d'estratègies d'interpretació i ús d'elements bàsics de la comunicació no verbal en les situacions comunicatives.
- Ús d'eines analògiques i digitals bàsiques d'ús comú per a la producció i coproducció oral i multimodal, ús de plataformes virtuals d'interacció i col·laboració educativa (aules virtuals, videoconferències, eines digitals col·laboratives...) per a l'aprenentatge, la comunicació i el desenvolupament de projectes amb parlants o estudiants de la llengua estrangera.
- Ús de la llengua estrangera com a mitjà de comunicació i relació amb persones d'altres països, com a forma d'accedir a nova informació i com a mitjà per conèixer cultures i formes de vida diferents.

### **Comprensió lectora**

- Lectura en veu alta amb entonació i ritme fluid, amb preparació prèvia.
- Ús d'elements gràfics, textuais i paratextuals progressivament complexos que afavoreixen la comprensió abans, durant i després de l'experiència lectora en tot tipus de textos.
- Aplicació d'estratègies de comprensió lectora abans, durant i després de la lectura (planificació, anticipació, inferències...), en fonts documentals diverses de forma progressivament autònoma.
- Aplicació d'estratègies per detectar usos discriminatoris del llenguatge verbal i icònic en tots els contextos.

### **Expressió escrita**

- Producció de textos de tipologia diversa, dirigits a diferents destinataris, de forma autònoma i amb una intenció concreta.

- Aplicació d'estratègies elementals, individuals o grupals, de planificació, redacció, revisió i edició de textos escrits i multimodals de tipus diversos, amb diferents propòsits comunicatius de forma autònoma.
- Utilització d'elements gràfics i paratextuals adequats al suport, de forma autònoma, que facilitin l'organització i la comprensió del text produït a l'aula.
- Ús de bastides i altres suports, de forma progressivament autònoma, tant en paper com digitals, per millorar la producció dels seus textos.
- Presentació acurada i aplicació de les normes ortogràfiques bàsiques de les produccions escrites en qualsevol suport.

### **Alfabetització informacional**

- Aplicació d'estratègies de recerca d'informació en fonts documentals variades i amb diferents suports i formats, reconeixent l'autoria i aplicant criteris de fiabilitat, de forma progressivament autònoma.
- Distinció entre fets i opinions i detecció de la manipulació informativa en informacions de l'entorn social i dels mitjans de comunicació.
- Aplicació d'estratègies de comparació, classificació, valoració de la informació, reelaboració i comunicació en tots els contextos i amb progressiva autonomia.
- Comunicació creativa del coneixement, amb respecte per la propietat intel·lectual, de forma progressivament autònoma.
- Utilització de la biblioteca i els recursos digitals de l'aula o del centre, de forma autònoma, per dur a terme treballs d'investigació.

### **Educació literària**

- Lectura d'obres o fragments variats i diversos de la literatura adequats a l'edat i organitzats en itineraris lectors.
- Valoració dels elements constitutius de l'obra literària (tema, protagonista, personatges secundaris, trama, escenari) i dels diferents gèneres literaris, a partir de la lectura compartida i guiada d'obres de qualitat i de forma progressivament autònoma.
- Establiment de vincles de la literatura amb altres manifestacions artístiques i culturals, de forma guiada, si cal.
- Progrés en la construcció de la identitat lectora, afavorint l'expressió de gustos i interessos i la valoració crítica elemental de les obres, per mitjà de la lectura autònoma i la lectura compartida i guiada.
- Ús de la biblioteca de l'aula, del centre i de l'entorn proper com a espai de trobada d'activitats literàries compartides i com a element impulsor de comunitats lectores.
- Reconeixement de les dades bàsiques d'un llibre (persones autores, traductores, adaptadores, il·lustradores, editorial, col·lecció, localitat i any d'edició), en contextos variats i de forma autònoma.

- Escriptura de textos narratius i poètics a partir de models coneguts i analitzats, utilitzant recursos literaris de manera original i amb riquesa lèxica, de forma autònoma.
- Exploració i interpretació de les il·lustracions i de la relació que s'estableix amb el text en els àlbums il·lustrats, de forma progressivament autònoma.

### **Reflexió sobre la llengua**

- Utilització de metallenguatge específic bàsic en el marc de propostes de producció i la comprensió de textos orals, escrits o multimodals.
- Diferències elementals entre llengua oral i llengua escrita en l'ús quotidià.
- Formulació i comprovació d'hipòtesis (substitució, inserció, supressió, canvi d'ordre, manipulació) i establiment de generalitzacions sobre normes ortogràfiques i gramaticals bàsiques, amb especial atenció a les diverses unitats comunicatives en les diferents produccions.
- Ús dels signes de puntuació com a mecanisme organitzador del text escrit i en relació amb el significat en les diferents produccions.
- Identificació de diferents relacions formals, semàntiques i sintàctiques de les paraules en la lectura i en les diferents produccions escrites.
- Anàlisi i ús de les modalitats oracionals en relació amb la intenció comunicativa.
- Anàlisi i ús de mecanismes de cohesió, amb especial atenció a les formes verbals, als connectors textuais explicatius i a les substitucions pronominals com a mecanisme gramatical elemental de referència interna (repeticions, sinònims), a partir de la reflexió compartida sobre les produccions escrites.
- Ús del lèxic bàsic i d'interès per a l'alumnat, relatiu a identificació personal, relacions interpersonals properes, llocs i entorns propers, oci i temps lliure, vida quotidiana.