



LEGISLACIÓN CONSOLIDADA

Orden EFP/678/2022, de 15 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Primaria en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Ministerio de Educación y Formación Profesional
«BOE» núm. 174, de 21 de julio de 2022
Referencia: BOE-A-2022-12066

TEXTO CONSOLIDADO

Última modificación: 05 de agosto de 2022

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en la nueva redacción dada por la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, define el currículo como el conjunto de objetivos, competencias, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas en ella. Igualmente, señala que, con el fin de asegurar una formación común y garantizar la validez de los títulos correspondientes, el Gobierno, previa consulta a las comunidades autónomas, fijará, en relación con los objetivos, competencias, contenidos y criterios de evaluación, los aspectos básicos del currículo, que constituyen las enseñanzas mínimas. Además, desarrolla, entre otros aspectos los principios generales de la Educación Primaria, los objetivos de la misma, su organización y sus principios pedagógicos.

El Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, recoge los objetivos, fines y principios generales y pedagógicos de la etapa ya definidos por la ley, y establece además las competencias clave que el alumnado debe haber desarrollado al finalizar la enseñanza básica e introduce orientaciones sobre el nivel de desempeño esperado al término de la Educación Primaria. Asimismo, describe las áreas en las que se organiza la etapa y las competencias específicas previstas para cada una de dichas áreas, así como los criterios de evaluación y los saberes básicos establecidos para cada ciclo dentro de las mismas. Finalmente, indica que estos elementos curriculares, junto con los objetivos de la etapa, conforman las enseñanzas mínimas, y encomienda a las administraciones educativas establecer el currículo que será de aplicación en sus respectivos ámbitos territoriales, y del que formarán parte, en todo caso, dichas enseñanzas mínimas.

En cumplimiento de lo anterior, corresponde ahora al Ministerio de Educación y Formación Profesional determinar, para los centros que pertenecen a su ámbito de gestión, el currículo de la Educación Primaria, integrando en el mismo las enseñanzas mínimas fijadas para la etapa en el citado real decreto.

Se incluyen además en esta orden otras disposiciones relacionadas con aspectos esenciales de la ordenación de la etapa, tales como la evaluación, la atención a las diferencias individuales del alumnado, la autonomía de los centros, la tutoría y la participación de los padres, madres, tutores o tutoras legales en el proceso educativo.

La presente orden se adecua a los principios de buena regulación previstos en el artículo 129 de la Ley 39/2015, de 1 de octubre, del Procedimiento Administrativo Común de las

Administraciones Públicas. En lo que se refiere a los principios de necesidad y eficacia, se trata de una norma necesaria para el desarrollo del Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Formación Profesional. De acuerdo con el principio de proporcionalidad, contiene la regulación imprescindible de lo previsto por el citado real decreto, no existiendo ninguna alternativa regulatoria menos restrictiva de derechos. Conforme a los principios de seguridad jurídica y eficiencia, resulta coherente con el ordenamiento jurídico y permite una gestión más eficiente de los recursos públicos. Cumple también con el principio de transparencia, ya que identifica claramente su propósito y durante el procedimiento de elaboración de la norma se ha permitido la participación activa de los potenciales destinatarios a través del trámite de audiencia e información pública.

En la tramitación de la orden ha emitido dictamen el Consejo Escolar del Estado.

En su virtud, dispongo:

Artículo 1. *Objeto.*

Esta orden tiene por objeto establecer el currículo y regular la ordenación de la Educación Primaria conforme a lo dispuesto en el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.

Artículo 2. *Ámbito de aplicación.*

Lo dispuesto en esta orden será de aplicación en los centros pertenecientes al ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Formación Profesional en los que se impartan enseñanzas de Educación Primaria.

Artículo 3. *Definiciones.*

A efectos de esta orden, se entenderá por:

a) **Objetivos:** logros que se espera que el alumnado haya alcanzado al finalizar la etapa y cuya consecución está vinculada a la adquisición de las competencias clave.

b) **Competencias clave:** desempeños que se consideran imprescindibles para que el alumnado pueda progresar con garantías de éxito en su itinerario formativo, y afrontar los principales retos y desafíos globales y locales. Las competencias clave aparecen recogidas en el Perfil de salida del alumnado al término de la enseñanza básica y son la adaptación al sistema educativo español de las competencias clave establecidas en la Recomendación del Consejo de la Unión Europea de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente.

c) **Competencias específicas:** desempeños que el alumnado debe poder desplegar en actividades o en situaciones cuyo abordaje requiere de los saberes básicos de cada área o ámbito. Las competencias específicas constituyen un elemento de conexión entre, por una parte, el Perfil de salida del alumnado y, por otra, los saberes básicos de las áreas o ámbitos y los criterios de evaluación.

d) **Criterios de evaluación:** referentes que indican los niveles de desempeño esperados en el alumnado en las situaciones o actividades a las que se refieren las competencias específicas de cada área en un momento determinado de su proceso de aprendizaje.

e) **Saberes básicos:** conocimientos, destrezas y actitudes que constituyen los contenidos propios de un área o ámbito y cuyo aprendizaje es necesario para la adquisición de las competencias específicas.

f) **Situaciones de aprendizaje:** situaciones y actividades que implican el despliegue por parte del alumnado de actuaciones asociadas a competencias clave y competencias específicas, y que contribuyen a la adquisición y desarrollo de las mismas.

Artículo 4. *La etapa de Educación Primaria en el marco del sistema educativo.*

1. La Educación Primaria es una etapa educativa que constituye, junto con la Educación Secundaria Obligatoria y los Ciclos Formativos de Grado Básico, la Educación Básica.

2. La Educación Primaria comprende tres ciclos de dos años académicos cada uno y se organiza en áreas que tendrán un carácter global e integrador, estarán orientadas al desarrollo de las competencias del alumnado y podrán organizarse en ámbitos.

Artículo 5. Fines.

La finalidad de la Educación Primaria es facilitar a los alumnos y alumnas los aprendizajes de la expresión y comprensión oral, la lectura, la escritura, el cálculo, las habilidades lógicas y matemáticas, la adquisición de nociones básicas de la cultura, y el hábito de convivencia así como los de estudio y trabajo, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad, con el fin de garantizar una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de su personalidad, y de prepararlos para cursar con aprovechamiento la Educación Secundaria Obligatoria.

Artículo 6. Principios generales.

1. La Educación Primaria es una etapa que comprende seis cursos académicos y tiene carácter obligatorio y gratuito.

2. Con carácter general, se cursará entre los seis y los doce años de edad y los alumnos y alumnas se incorporarán al primer curso de la Educación Primaria en el año natural en el que cumplan seis años.

3. La acción educativa en esta etapa procurará la integración de las distintas experiencias y aprendizajes del alumnado desde una perspectiva global y se adaptará a sus ritmos de trabajo.

4. Las medidas organizativas, metodológicas y curriculares que se adopten a tal fin se regirán por los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje.

Artículo 7. Principios pedagógicos.

1. En esta etapa se pondrá especial énfasis en garantizar la inclusión educativa, la atención personalizada al alumnado y a sus necesidades de aprendizaje, la participación y la convivencia, la prevención de dificultades de aprendizaje y la puesta en práctica de mecanismos de refuerzo y flexibilización, alternativas metodológicas u otras medidas adecuadas tan pronto como se detecten cualquiera de estas situaciones.

2. La intervención educativa buscará desarrollar y asentar progresivamente las bases que faciliten a cada alumno o alumna una adecuada adquisición de las competencias clave previstas en el Perfil de salida del alumnado al término de la enseñanza básica, teniendo siempre en cuenta su proceso madurativo individual, así como los niveles de desempeño esperados para esta etapa.

3. Sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las áreas de la etapa, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, la competencia digital, el fomento de la creatividad, del espíritu científico y del emprendimiento se trabajarán en todas las áreas.

4. Los aprendizajes que tengan carácter instrumental para la adquisición de otras competencias recibirán especial consideración.

5. De igual modo, desde todas las áreas se promoverá la igualdad entre hombres y mujeres, la educación para la paz, la educación para el consumo responsable y el desarrollo sostenible y la educación para la salud, incluida la afectivo-sexual.

6. Asimismo, se prestará especial atención a la orientación educativa, la acción tutorial y la educación emocional y en valores.

7. Se potenciará el aprendizaje significativo que promueva la autonomía y la reflexión.

8. A fin de fomentar el hábito y el dominio de la lectura, todos los centros educativos dedicarán un tiempo diario a la misma, en los términos recogidos en su proyecto educativo. Para facilitar dicha práctica, sin perjuicio de las iniciativas que en este sentido se lleven a cabo desde el Ministerio de Educación y Formación Profesional, los centros podrán promover planes de fomento de la lectura y de alfabetización en diversos medios, tecnologías y lenguajes. Para ello se contará, en su caso, con la colaboración de las familias o tutores o tutoras legales y del voluntariado, así como con el intercambio de buenas prácticas.

9. Con objeto de fomentar la integración de las competencias, conforme a lo que establezca la propuesta curricular del centro, se dedicará un tiempo del horario lectivo a la realización de proyectos significativos para el alumnado y a la resolución colaborativa de problemas, reforzando la autoestima, la autonomía, la reflexión y la responsabilidad.

10. En el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera la lengua castellana se utilizará solo como apoyo. En dicho proceso, se priorizará la comprensión, la expresión y la interacción oral.

Artículo 8. Objetivos.

La Educación Primaria contribuirá a desarrollar en los niños y las niñas las capacidades que les permitan:

a) Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas de forma empática, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.

b) Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje, y espíritu emprendedor.

c) Adquirir habilidades para la resolución pacífica de conflictos y la prevención de la violencia, que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito escolar y familiar, así como en los grupos sociales con los que se relacionan.

d) Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas por motivos de etnia, orientación o identidad sexual, religión o creencias, discapacidad u otras condiciones.

e) Conocer y utilizar de manera apropiada la lengua castellana y desarrollar hábitos de lectura.

f) Adquirir en, al menos, una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas.

g) Desarrollar las competencias matemáticas básicas e iniciarse en la resolución de problemas que requieran la realización de operaciones elementales de cálculo, conocimientos geométricos y estimaciones, así como ser capaces de aplicarlos a las situaciones de su vida cotidiana.

h) Conocer los aspectos fundamentales de las Ciencias de la Naturaleza, las Ciencias Sociales, la Geografía, la Historia y la Cultura.

i) Desarrollar las competencias tecnológicas básicas e iniciarse en su utilización, para el aprendizaje, desarrollando un espíritu crítico ante su funcionamiento y los mensajes que reciben y elaboran.

j) Utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales y audiovisuales.

k) Valorar la higiene y la salud, aceptar el propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias y utilizar la educación física, el deporte y la alimentación como medios para favorecer el desarrollo personal y social.

l) Conocer y valorar los animales más próximos al ser humano y adoptar modos de comportamiento que favorezcan la empatía y su cuidado.

m) Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con las demás personas, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas.

n) Desarrollar hábitos cotidianos de movilidad activa autónoma saludable, fomentando la educación vial y actitudes de respeto que incidan en la prevención de los accidentes de tráfico.

Artículo 9. Áreas.

1. Las áreas de la Educación Primaria que se imparten en todos los cursos son las siguientes:

- a) Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural.
- b) Educación Artística.
- c) Educación Física.
- d) Lengua Castellana y Literatura.
- e) Lengua Extranjera.

f) Matemáticas.

2. A las áreas incluidas en el apartado anterior se añadirá en sexto curso la Educación en Valores Cívicos y Éticos.

3. Dentro del horario de libre disposición, los centros podrán añadir además en cualquiera de los ciclos una segunda lengua extranjera y/o un área de carácter transversal. En el caso de la segunda lengua extranjera, los centros deberán garantizar la continuidad de su oferta en todos los cursos posteriores al primero en el que se imparta.

Igualmente, con objeto de reforzar la inclusión, podrán incorporar a su oferta educativa la lengua de signos española.

4. Los centros podrán establecer agrupaciones de áreas en ámbitos con objeto de favorecer la transferencia de conocimientos entre unas áreas y otras y facilitar el aprendizaje basado en competencias.

5. La organización en áreas se entenderá sin perjuicio del carácter global de la etapa, dada la necesidad de integrar las distintas experiencias y aprendizajes del alumnado en estas edades.

Artículo 10. *Currículo.*

El conjunto de objetivos, competencias, contenidos enunciados en forma de saberes básicos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de la Educación Primaria constituye el currículo de esta etapa.

Artículo 11. *Competencias clave y Perfil de salida del alumnado al término de la enseñanza básica.*

1. A efectos de esta orden, las competencias clave del currículo son las siguientes:

- a) Competencia en comunicación lingüística.
- b) Competencia plurilingüe.
- c) Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería.
- d) Competencia digital.
- e) Competencia personal, social y de aprender a aprender.
- f) Competencia ciudadana.
- g) Competencia emprendedora.
- h) Competencia en conciencia y expresión culturales.

2. El Perfil de salida del alumnado al término de la enseñanza básica (en adelante Perfil de salida) constituye la concreción de los principios y fines del sistema educativo referidos a la educación básica que fundamenta el resto de decisiones curriculares. El Perfil de salida identifica y define, en conexión con los retos del siglo XXI, las competencias clave que el alumnado debe haber desarrollado al finalizar la educación básica, e introduce orientaciones sobre el nivel de desempeño esperado al término de la Educación Primaria.

3. En el anexo I se definen cada una de las competencias clave y el Perfil de salida.

4. El currículo que establece esta orden tiene por objeto garantizar el desarrollo de las competencias clave previsto en el Perfil de salida. La propuesta pedagógica que los centros realicen tendrá, asimismo, como referente dicho Perfil de salida.

Artículo 12. *Competencias específicas, criterios de evaluación y saberes básicos.*

1. Las competencias específicas de cada área, que serán comunes para todos los ciclos de la etapa, así como los criterios de evaluación y los contenidos, enunciados en forma de saberes básicos, que se fijan para cada ciclo en cada una de las áreas, son los que se establecen en el anexo II. Con objeto de orientar la actividad docente, se incluyen en el citado anexo orientaciones metodológicas y para la evaluación para cada una de las áreas.

En el caso de que se establezcan ámbitos, el currículo de los mismos incluirá las competencias específicas, los criterios de evaluación y los saberes básicos de las áreas que los conforman.

2. Para la adquisición y desarrollo tanto de las competencias clave como de las competencias específicas, el equipo docente diseñará situaciones de aprendizaje, de acuerdo a los principios que, con carácter orientativo, se establecen en el anexo III.

Artículo 13. *Propuesta pedagógica.*

1. Los centros, en el ámbito de su autonomía pedagógica y organizativa, concretarán el currículo en su propuesta pedagógica.

2. La propuesta pedagógica de los centros comprenderá la oferta formativa del centro y la propuesta curricular de la etapa, de la que formarán parte las programaciones didácticas de cada uno de los ciclos. Dicha propuesta se integrará en el proyecto educativo, que impulsará y desarrollará los principios, los objetivos y la metodología propios de un aprendizaje competencial orientado al ejercicio de una ciudadanía activa.

Artículo 14. *Oferta formativa de los centros de Ceuta y Melilla.*

1. La oferta formativa del centro recogerá las áreas que se impartirán en todos y en cada uno de los cursos de la etapa, las posibles agrupaciones en ámbitos de las mismas, la carga horaria correspondiente en cada caso, y la fundamentación pedagógica de dicha distribución horaria.

2. Igualmente, se concretará, para cada curso, el uso que se hará del horario de libre disposición.

3. La oferta formativa deberá contar con la autorización previa de las Direcciones Provinciales, previo informe motivado del servicio de inspección educativa.

4. La solicitud de autorización de un ámbito o de un área de carácter transversal establecida por los centros deberá especificar los cursos de la etapa en los que se propone que se imparta, así como el profesorado de la plantilla del centro responsable de su docencia.

5. La solicitud de un área de carácter transversal deberá, además, ir acompañada de la correspondiente propuesta de las competencias específicas, los criterios de evaluación y los saberes básicos que conforman su currículo.

Artículo 15. *Propuesta curricular.*

1. Los centros que impartan Educación Primaria, desarrollarán y completarán, en su caso, el currículo de la etapa, adaptándolo a las características de su alumnado, así como a su realidad socioeducativa, a través de su propuesta curricular. Dicha propuesta deberá favorecer la elaboración de modelos abiertos de programación docente y el uso de materiales didácticos que atiendan a las distintas necesidades de los alumnos y alumnas y del profesorado, bajo los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje.

2. La propuesta curricular tendrá, al menos, los siguientes elementos:

a) Contextualización del currículo.

b) Principios metodológicos y didácticos generales.

c) Medidas de flexibilización en la organización de las áreas, las enseñanzas, los espacios y los tiempos y alternativas metodológicas previstas para personalizar y mejorar la capacidad de aprendizaje y los resultados de todo el alumnado.

d) Procedimiento de elaboración y evaluación de las adaptaciones curriculares.

e) Programaciones didácticas.

f) Planes de actuación.

Artículo 16. *Programaciones didácticas.*

1. Las programaciones didácticas de cada una de las áreas o ámbitos serán elaboradas por el equipo que imparta docencia en el mismo ciclo.

2. Dichas programaciones incluirán, al menos, los siguientes elementos:

a) Contextualización, para cada ciclo, de los criterios de evaluación de las competencias específicas y de los saberes básicos asociados, y secuenciación por cursos de los mismos en unidades de programación integradoras que serán desarrolladas a través de situaciones de aprendizaje.

b) Principios metodológicos y didácticos.

c) Procedimientos e instrumentos para la evaluación de los aprendizajes del alumnado.

d) Criterios de calificación.

e) Recursos y materiales didácticos.

- f) Actividades extraescolares y complementarias.
- g) Procedimiento de evaluación de la programación didáctica, del proceso de enseñanza y de la práctica docente.

Artículo 17. Horario.

1. En el anexo IV de esta orden se establece el horario escolar para cada una de las áreas en los distintos ciclos de la etapa.
2. El horario escolar que se asigne a los ámbitos será el resultante de la suma del que, conforme al anexo IV, corresponda a las áreas que se integren en estos.
3. El horario asignado a las áreas o, en su caso, a los ámbitos debe entenderse como el tiempo necesario para el trabajo en cada una de ellas, sin menoscabo del carácter global e integrador de la etapa. Los centros podrán flexibilizar su aplicación, respetando en todo caso el cómputo global anual de cada una de las áreas establecido en el anexo IV del Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo.
4. Las actividades escolares se desarrollarán, al menos, a lo largo de veinticinco horas semanales en las que se incluirán las horas de recreo.
5. Cualquier ampliación del horario escolar, en los centros sostenidos con fondos públicos, deberá ser autorizada, previo informe del servicio de inspección educativa, por las personas titulares de las correspondientes Direcciones Provinciales, y se recogerá en el proyecto educativo del centro.

Artículo 18. Calendario.

1. El calendario escolar comprenderá un mínimo de 175 días lectivos. En ningún caso el curso escolar se iniciará antes del uno de septiembre ni finalizará después del treinta de junio.
2. La Dirección General de Planificación y Gestión Educativa, a propuesta de las Direcciones Provinciales, establecerá el calendario para los centros docentes sostenidos de Ceuta y Melilla.

Artículo 19. Tutoría y orientación.

1. En la Educación Primaria, la orientación y la acción tutorial acompañarán el proceso educativo individual y colectivo del alumnado. Asimismo, se fomentará en la etapa el respeto mutuo y la cooperación entre iguales, con especial atención a la igualdad de género.
2. Cada grupo de alumnos y alumnas tendrá un tutor o tutora, que coordinará la intervención educativa del conjunto del profesorado. El tutor o tutora se responsabilizará, con la colaboración del resto del equipo docente, de la dirección y la orientación del aprendizaje de su alumnado y del apoyo en su proceso educativo. Asimismo, velará para que los padres, madres, tutores o tutoras legales estén informados sobre el progreso del aprendizaje e integración socio-educativa de sus hijos, hijas, tutelados o tuteladas y sean oídos en aquellas decisiones que afecten a su orientación educativa. A su vez, contará en sus actuaciones con la colaboración de estos, y, en su caso, con la de los servicios especializados.
3. A lo largo del tercer ciclo, desde la tutoría se coordinará la incorporación de elementos de orientación educativa, académica y profesional que incluyan, al menos, el progresivo descubrimiento de estudios y profesiones, así como la generación de intereses vocacionales libres de estereotipos sexistas.
4. El trabajo de los tutores y tutoras será coordinado por la persona titular de la jefatura de estudios, que mantendrá las reuniones periódicas necesarias para el buen funcionamiento de la acción tutorial.

Artículo 20. Evaluación.

1. La evaluación del alumnado será global, continua y formativa, y tendrá en cuenta el grado de desarrollo de las competencias clave establecidas en el Perfil de salida y su progreso en el conjunto de los procesos de aprendizaje.

2. Los criterios de evaluación de las áreas establecidos en esta orden serán referente fundamental para valorar el grado de adquisición de los aprendizajes y de las competencias clave y específicas.

3. Los instrumentos de evaluación deberán ser variados, diversos, accesibles y adaptados a las distintas situaciones de aprendizaje, de manera que permitan la valoración objetiva de todo el alumnado.

4. Los centros adoptarán las medidas más adecuadas para que las condiciones de realización de los procesos asociados a la evaluación se adapten a las circunstancias del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. En el caso de alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad, se garantizará el diseño y la accesibilidad universal para el acceso y el desarrollo del proceso de evaluación. Estas adaptaciones en ningún caso se tendrán en cuenta para minorar las calificaciones obtenidas.

5. En el caso del alumnado con necesidades educativas especiales los referentes de la evaluación serán los criterios incluidos en las correspondientes adaptaciones del currículo, sin que este hecho pueda impedirles la promoción al siguiente ciclo o etapa.

6. En el contexto del proceso de evaluación continua, cuando el progreso de un alumno o alumna no sea el adecuado, se establecerán medidas de refuerzo educativo. Estas medidas deberán adoptarse tan pronto como se detecten las dificultades, con especial seguimiento a la situación del alumnado con necesidades educativas especiales o con integración tardía en el sistema educativo español, y estarán dirigidas a garantizar la adquisición de los aprendizajes imprescindibles para continuar el proceso educativo, con los apoyos que cada uno precise.

7. El equipo docente, coordinado por el tutor o tutora del grupo y con el asesoramiento de los servicios de orientación educativa, podrá elaborar programas de refuerzo o de enriquecimiento curricular que permitan mejorar el nivel competencial del alumnado que así lo requiera.

8. El profesorado evaluará tanto los aprendizajes del alumnado como el proceso de enseñanza y su propia práctica docente.

Artículo 21. *Promoción.*

1. Al final de cada ciclo, el equipo docente adoptará las decisiones relativas a la promoción del alumnado de manera colegiada, tomando especialmente en consideración la información y el criterio del tutor o la tutora.

2. El alumnado recibirá los apoyos necesarios para recuperar los aprendizajes que no hubiera alcanzado el curso anterior.

3. Si en algún caso y tras haber aplicado las medidas ordinarias suficientes, adecuadas y personalizadas para atender el desfase curricular o las dificultades de aprendizaje del alumno o alumna, el equipo docente considera que la permanencia un año más en el mismo curso es la medida más adecuada para favorecer su desarrollo, se organizará un plan específico de refuerzo para que, durante ese curso, pueda alcanzar el grado esperado de adquisición de las competencias correspondientes. Esta decisión solo se podrá adoptar una vez durante la etapa, oídos los padres, madres, tutores o tutoras legales del alumno o alumna, y tendrá, en todo caso, carácter excepcional.

Artículo 22. *Desarrollo de las sesiones de evaluación.*

1. El conjunto del profesorado de cada grupo, coordinado por su tutor o tutora y con el asesoramiento, en su caso, del orientador u orientadora del centro, se reunirá periódicamente en sesión de evaluación para valorar de forma colegiada tanto el progreso del alumnado en relación con el logro de las competencias y los objetivos de la etapa, como la información procedente de las familias o tutores o tutoras legales, y el desarrollo de su propia práctica docente, y para adoptar las medidas pertinentes para su mejora.

2. Cada grupo de alumnos y alumnas será objeto de una sesión de la evaluación inicial, de tres sesiones de evaluación a lo largo del curso y de una sesión de evaluación final. Se podrá hacer coincidir la última sesión con la de la evaluación final del curso.

En cada sesión, la evaluación de cada área será competencia del profesorado que la haya impartido. En las demás decisiones, el equipo docente actuará de manera colegiada.

Las decisiones que se adopten se tomarán por consenso y, en el caso de no producirse este, se adoptarán de acuerdo con el criterio del tutor o tutora.

3. La sesión de evaluación inicial se celebrará a comienzos de curso. En la misma se tendrán en cuenta, además de las valoraciones del equipo docente, los datos e informaciones recibidas del tutor o tutora del curso anterior.

4. La evaluación inicial tendrá como principal objetivo, por una parte, permitir al equipo docente adoptar las medidas pertinentes de refuerzo para aquellos alumnos y alumnas que lo precisen; y por otra, orientarlo en la elaboración, revisión y adecuación de las programaciones didácticas a las características del alumnado.

5. Las sesiones que se celebren a lo largo del curso tendrán por objeto orientar al profesorado y ayudar al alumnado en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y adoptar las decisiones que ayuden a superar las posibles dificultades encontradas. En cada sesión se deberá hacer un seguimiento de las medidas organizativas y curriculares adoptadas en la sesión o sesiones anteriores y se decidirán las nuevas medidas que se consideren pertinentes.

6. Además del seguimiento realizado a lo largo del curso, el equipo docente, coordinado por el tutor o la tutora del grupo, valorará, de forma colegiada, el progreso del alumnado en una única sesión de evaluación que tendrá lugar al finalizar el curso escolar.

7. De cada una de las sesiones de evaluación se levantará un acta. En ella se harán constar las valoraciones y conclusiones sobre el progreso del grupo y de los alumnos y alumnas, y los acuerdos adoptados como consecuencia de las mismas.

Artículo 23. *Evaluación del proceso de enseñanza y de la práctica educativa.*

El proceso de evaluación deberá contribuir a mejorar el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Para ello, el profesorado evaluará también su propia práctica docente en relación con el logro de los objetivos de la etapa y la adquisición de las competencias previstas en las distintas áreas. Dicha evaluación atenderá, al menos, a los siguientes aspectos:

a) El grado de adecuación de las competencias específicas, los criterios de evaluación y los saberes básicos a las características y necesidades del alumnado.

b) La evolución observada en el desarrollo y el proceso de aprendizaje del alumnado.

c) Las medidas de personalización de la enseñanza y de atención a las diferencias individuales.

d) La programación y su desarrollo, prestando especial atención a las situaciones de aprendizaje, los procedimientos de evaluación del alumnado, la organización y el clima del aula, así como el aprovechamiento de los recursos del centro y, en su caso, de su entorno.

e) El funcionamiento de los mecanismos establecidos para favorecer y garantizar las relaciones con los padres, madres, tutores o tutoras legales.

f) La coordinación y la colaboración entre todos los miembros de la comunidad educativa.

Artículo 24. *Atención a las diferencias individuales.*

1. Con objeto de reforzar la inclusión y asegurar el derecho a una educación de calidad, en esta etapa se pondrá especial énfasis en la atención individualizada a los alumnos y alumnas, en la detección precoz de sus necesidades específicas y en el establecimiento de mecanismos de apoyo y refuerzo para evitar la permanencia en un mismo curso, particularmente en entornos socialmente desfavorecidos.

2. Con este objetivo, los centros establecerán medidas de flexibilización en la organización de las áreas, las enseñanzas, los espacios y los tiempos, y promoverán alternativas metodológicas, a fin de personalizar y mejorar la capacidad de aprendizaje y los resultados de todo el alumnado.

3. Dichas medidas, que formarán parte del proyecto educativo de los centros, estarán orientadas a permitir que todo el alumnado alcance el nivel de desempeño esperado al término de la Educación Primaria, de acuerdo con el Perfil de salida y la consecución de los objetivos de la Educación Primaria, por lo que en ningún caso podrán suponer una discriminación que impida a quienes se beneficien de ellas promocionar al siguiente ciclo o etapa.

4. En el contexto del proceso de evaluación continua, en todo momento se prestará especial atención a la detección de posibles dificultades de aprendizaje y al establecimiento de las medidas de refuerzo necesarias para dar respuesta a dichas dificultades.

5. Estas medidas, que deberán ponerse en práctica en cuanto se detecten las dificultades, se establecerán de acuerdo con los criterios de adaptación al tiempo necesario para la consecución tanto de los aprendizajes como de la máxima integración y normalización en el grupo ordinario, y deberán centrarse en aquellos aspectos que más condicionan el proceso de aprendizaje de cada alumno o alumna.

6. Las medidas ordinarias de atención a la diversidad serán establecidas por los centros en función de su alumnado y de los recursos de que disponga, respetando los principios generales recogidos en los apartados anteriores. Entre estas medidas podrán considerarse el apoyo en el grupo ordinario, los agrupamientos flexibles, las adaptaciones no significativas del currículo o, en su caso, medidas de apoyo y refuerzo fuera del horario escolar.

7. Los centros adoptarán las medidas necesarias para compensar las carencias que pudieran existir en la competencia en comunicación lingüística en lengua castellana tomando como referencia el análisis realizado previamente e incluyendo dicho análisis y tales medidas en su proyecto educativo.

8. Todas las medidas de atención a la diversidad que adopten los centros se incluirán dentro del plan de atención a la diversidad que a su vez formará parte de su proyecto educativo.

Artículo 25. *Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.*

1. La atención al alumnado que requiera una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por retraso madurativo, por trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación, por trastornos de atención o de aprendizaje, por desconocimiento grave de la lengua de aprendizaje, por encontrarse en situación de vulnerabilidad socioeducativa, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo o por condiciones personales o de historia escolar, se realizará conforme a lo previsto en el capítulo I del título II de la Ley 2/2006, de 3 de mayo, y en los artículos 17 a 20 del Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo.

2. Dichas necesidades se identificarán lo más tempranamente posible y la atención al alumnado, que se iniciará en el mismo momento en que se detecten, se regirá por los principios de normalización e inclusión. Para ello, los centros contarán con la colaboración de los servicios de orientación educativa en el marco de lo dispuesto en la Orden EDU/849/2010, de 18 de marzo, por la que se regula la ordenación de la educación del alumnado con necesidad de apoyo educativo y se regulan los servicios de orientación educativa en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, en las ciudades de Ceuta y Melilla.

3. Los centros establecerán las medidas curriculares y organizativas oportunas para asegurar el adecuado progreso de este alumnado, con objeto de que pueda alcanzar el máximo desarrollo de sus capacidades personales y los objetivos y competencias de la etapa.

4. Se establecerán medidas de flexibilización y alternativas metodológicas en la enseñanza y en la evaluación de la lengua extranjera para el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, en especial para aquel que presente dificultades en la expresión y comprensión.

5. Igualmente, podrán llevarse a cabo adaptaciones significativas o no significativas, en todos o algunos de los elementos del currículo, de acuerdo con la naturaleza de las necesidades de cada alumno o alumna y buscando siempre permitirle el máximo desarrollo posible de las competencias clave.

Cuando se lleven a cabo adaptaciones curriculares significativas, la evaluación se realizará tomando como referente los criterios de evaluación fijados en las citadas adaptaciones, sin que este hecho pueda ser tenido en cuenta para impedir la promoción del alumno o alumna al siguiente ciclo o etapa.

6. Asimismo, en el marco de lo dispuesto en el artículo 9.3 y conforme a lo que establezcan las Direcciones Provinciales, se facilitará el aprendizaje de la lengua de signos

española en los centros en los que se escolarice alumnado sordo, con discapacidad auditiva o sordociego.

Artículo 26. *Autonomía de los centros.*

1. Los centros promoverán compromisos educativos con las familias o los tutores o tutoras legales de su alumnado, en los que se consignen las actividades que los integrantes de la comunidad educativa se comprometen a desarrollar para facilitar el progreso académico del alumnado.

2. En el ejercicio de su autonomía, y en el marco de lo previsto en su propuesta pedagógica, los centros podrán adoptar experimentaciones, innovaciones pedagógicas, programas educativos, planes de trabajo, formas de organización, normas de convivencia o ampliación del calendario escolar o del horario lectivo de áreas o ámbitos dentro de las posibilidades que permita la normativa aplicable, incluida la laboral, sin que, en ningún caso, suponga discriminación de ningún tipo, ni conlleve la imposición de aportaciones a las madres, los padres, las tutoras o los tutores legales o de exigencias para las Direcciones Provinciales.

3. Para garantizar la continuidad del proceso de formación y una transición y evolución positivas desde la Educación Infantil a la Educación Primaria y, desde esta, a la Educación Secundaria Obligatoria, se establecerán mecanismos que favorezcan la coordinación entre los centros de las respectivas etapas que compartan alumnado.

4. Cuando un alumno o alumna se traslade de un centro a otro, se establecerán mecanismos para garantizar el intercambio de información entre ambos centros.

Artículo 27. *Evaluación de diagnóstico.*

En el cuarto curso de Educación Primaria, todos los centros realizarán una evaluación de diagnóstico de las competencias adquiridas por su alumnado. Esta evaluación, que será responsabilidad del Ministerio de Educación y Formación Profesional en su ámbito de gestión, tendrá carácter informativo, formativo y orientador para los centros, para el profesorado, para el alumnado y sus familias o tutores o tutoras legales y para el conjunto de la comunidad educativa. Esta evaluación, de carácter censal, tendrá como marco de referencia el establecido de acuerdo con el artículo 144.1 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo.

Artículo 28. *Derecho del alumnado a una evaluación objetiva.*

Con el fin de garantizar el derecho del alumnado a una evaluación objetiva y a que su dedicación, esfuerzo y rendimiento sean valorados y reconocidos con objetividad, los centros deberán hacer públicos los procedimientos e instrumentos de evaluación y los criterios de calificación establecidos en las programaciones didácticas.

Artículo 29. *Participación y derecho a la información de padres, madres, tutores o tutoras legales.*

1. Los padres, madres, tutores o tutoras legales deberán participar y apoyar la evolución del proceso educativo de sus hijos, hijas, tutelados o tuteladas, así como conocer las decisiones relativas a la evaluación y promoción y colaborar en las medidas de apoyo o refuerzo que adopten los centros para facilitar su progreso educativo.

2. Para garantizar el cumplimiento de lo previsto en el apartado anterior, con posterioridad a cada sesión de evaluación, y cuando se den circunstancias que así lo aconsejen, el tutor o tutora informará por escrito a los padres, madres, o tutores o tutoras legales del alumnado sobre su aprovechamiento académico y la marcha de su proceso educativo. A tal efecto, se utilizará la información recogida en el proceso de evaluación continua, de acuerdo con los modelos establecidos por el centro.

3. Tras la evaluación final de curso se informará por escrito de su resultado a los padres, madres, o tutores o tutoras legales del alumnado, con la indicación, al menos, de los siguientes extremos: las calificaciones obtenidas en las distintas áreas o ámbitos, la promoción o no al ciclo o etapa siguiente cuando proceda, y las medidas de apoyo

adoptadas, en su caso, para la consecución de los objetivos de la etapa y la adquisición de las competencias establecidas.

4. Los tutores o tutoras mantendrán una comunicación fluida con el alumnado y sus padres, madres, tutores o tutoras legales en lo relativo al proceso de aprendizaje, con el fin de facilitar las aclaraciones precisas para una mejor eficacia del mismo. Los padres, madres, o tutores o tutoras legales tendrán acceso en cualquier caso a los documentos oficiales de evaluación y a los restantes instrumentos y documentos utilizados en las evaluaciones que se realicen a sus hijos, hijas, tutelados o tuteladas, según el procedimiento establecido por el centro, sin perjuicio del respeto a las garantías establecidas en la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales, y demás normativa aplicable en materia de protección de datos de carácter personal.

5. Igualmente, en cualquier momento a lo largo del curso, cuando la situación lo aconseje o los padres, madres, tutores o tutoras legales lo demanden, y especialmente cuando se detecten en un alumno o alumna dificultades en el aprendizaje o necesidades de mejora, los tutores o tutoras ofrecerán información más específica que sirva para suministrar pautas que faciliten el progreso en el aprendizaje.

Artículo 30. *Documentos e informes de evaluación.*

1. Los resultados y las observaciones relativas al proceso de evaluación del alumnado, se consignarán en los documentos oficiales de evaluación establecidos en el artículo 25 del Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo. Dichos documentos son:

- a) Las actas de evaluación.
- b) El expediente académico.
- c) El historial académico.
- d) El informe de final de etapa.
- e) El informe personal por traslado.

El historial académico y, en su caso, el informe personal por traslado se consideran documentos básicos para garantizar la movilidad del alumnado por todo el territorio nacional.

Los modelos de los documentos oficiales de evaluación se establecerán mediante resolución de la Secretaría de Estado de Educación de conformidad con lo previsto en esta orden, a la que harán referencia.

2. Los resultados de la evaluación se expresarán en la Educación Primaria en los siguientes términos: «Insuficiente (IN)», para las calificaciones negativas y «Suficiente (SU)», «Bien (BI)», «Notable (NT)», o «Sobresaliente (SB)», para las calificaciones positivas.

3. Los documentos oficiales de evaluación serán visados por la persona titular de la Dirección del centro y contendrán las firmas de quienes corresponda en cada caso, con indicación de su nombre y apellidos, y de su cargo o atribución docente.

4. Las Direcciones Provinciales adoptarán las medidas adecuadas para la conservación y traslado de los documentos oficiales de evaluación en el caso de extinción del centro docente.

5. En lo referente a la obtención de los datos personales del alumnado, a la cesión de los mismos de unos centros a otros y a la seguridad y confidencialidad de estos, se estará a lo dispuesto en la legislación vigente en materia de protección de datos de carácter personal y, en todo caso, a lo establecido en la disposición adicional vigésima tercera de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo.

Artículo 31. *Actas de evaluación.*

1. Las actas de evaluación se extenderán para cada uno de los cursos y se cerrarán al término del período lectivo ordinario. Serán firmadas por el tutor o tutora del grupo y comprenderán, al menos, la relación nominal del alumnado que compone el grupo, junto con los resultados de la evaluación de las áreas o ámbitos. En las actas de los cursos que coincidan con la finalización del ciclo figurarán, además, las decisiones sobre promoción y permanencia.

2. En el caso de los ámbitos que integren distintas áreas, el resultado de la evaluación se expresará mediante una única calificación, sin perjuicio de los procedimientos que puedan

establecerse para mantener informados de su evolución en las diferentes áreas al alumno o alumna y a sus padres, madres, tutores o tutoras legales.

Artículo 32. *Expediente académico.*

1. En el expediente académico figurarán, junto a los datos de identificación del centro y los datos personales del alumno o alumna, el número y la fecha de matrícula, los resultados de la evaluación, las decisiones sobre promoción, y, en su caso, las medidas de refuerzo o apoyo educativo y las adaptaciones curriculares que se hayan adoptado.

2. En el caso de que existan áreas que hayan sido cursadas de forma integrada en un ámbito, en el expediente figurará, junto con la denominación de dicho ámbito, la indicación expresa de las áreas integradas en el mismo.

3. La custodia y el archivo de los expedientes académicos corresponden a los centros docentes en que se hayan realizado los estudios de las enseñanzas correspondientes y serán supervisados por la inspección educativa. En su caso, la centralización electrónica de los expedientes académicos se realizará de acuerdo con el procedimiento que se determine, sin que suponga una subrogación de las facultades inherentes a dichos centros.

Artículo 33. *Historial académico.*

1. El historial académico tendrá valor acreditativo de los estudios realizados. Su cumplimentación y custodia será supervisada por la inspección educativa.

2. El historial académico recogerá los datos identificativos del alumno o alumna, las áreas cursadas en cada uno de los años de escolarización, las medidas curriculares y organizativas aplicadas, los resultados de la evaluación, las decisiones sobre promoción y permanencia, la información relativa a los cambios de centro y las fechas en que se han producido los diferentes hitos. Deberá figurar, asimismo, la indicación de las áreas que se han cursado con adaptaciones curriculares significativas.

3. Con objeto de garantizar la movilidad del alumnado, cuando varias áreas hayan sido cursadas integradas en un ámbito, se hará constar en el historial la calificación obtenida en cada una de ellas. Esta calificación será la misma que figure en el expediente para el ámbito correspondiente.

4. Tras finalizar la etapa, el historial académico de Educación Primaria se entregará a los padres, madres, tutores o tutoras del alumno o alumna. Igualmente, se enviará una copia del historial académico y del informe de final de etapa al centro de educación secundaria en el que vaya a proseguir sus estudios el alumno o alumna, previa petición de dicho centro.

Artículo 34. *Informes de final de ciclo y de final de etapa.*

1. Al finalizar cada uno de los ciclos, el tutor o la tutora emitirá un informe final de ciclo individualizado sobre el grado de adquisición de las competencias clave por parte de cada alumno o alumna, indicando en su caso las medidas de refuerzo que se deben contemplar en el ciclo o etapa siguiente.

2. Asimismo, al finalizar el sexto curso de Educación Primaria, el equipo docente elaborará un informe individualizado de final de etapa sobre la evolución y el grado de desarrollo de las competencias clave de cada alumno o alumna. Los centros podrán unificar este informe con el correspondiente al informe final del tercer ciclo.

3. Los modelos de los informes a los que se refiere este artículo se establecerán mediante resolución de la Secretaría de Estado de Educación de conformidad con lo previsto en esta orden.

Artículo 35. *Informe personal por traslado.*

1. Para garantizar la continuidad del proceso de aprendizaje de los alumnos y alumnas que se trasladen a otro centro sin haber concluido el curso, el centro de origen remitirá al de destino, y a petición de este un informe personal por traslado, junto con una copia del historial académico de Educación Primaria.

2. El informe personal por traslado será elaborado por el tutor o la tutora, a partir de los datos facilitados por el profesorado de las diferentes áreas.

Artículo 36. *Supervisión de la Inspección Educativa.*

Corresponde a la Inspección educativa asesorar y supervisar la cumplimentación y custodia de la documentación académica y el desarrollo del proceso de evaluación y proponer la adopción de las medidas que contribuyan a mejorarlo. A tal fin, en sus visitas a los centros, los inspectores se reunirán con el equipo directivo, con el profesorado y con los demás responsables de la evaluación, dedicando especial atención a la valoración y análisis de los resultados de la evaluación del alumnado y al cumplimiento de lo dispuesto en la presente orden.

Disposición adicional primera. *Enseñanzas de religión.*

1. Las enseñanzas de religión se incluirán en la Educación Primaria de acuerdo con lo establecido en la disposición adicional segunda de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo.

2. Los centros docentes garantizarán que, al inicio del curso, las madres, los padres, las tutoras o los tutores de los alumnos y alumnas puedan manifestar su voluntad de que estos reciban o no enseñanzas de religión.

3. Los centros docentes dispondrán las medidas organizativas para que los alumnos y alumnas cuyas madres, padres, tutoras o tutores no hayan optado por que cursen enseñanzas de religión reciban la debida atención educativa. Esta atención se planificará y programará por los centros de modo que se dirijan al desarrollo de las competencias clave a través de la realización de proyectos significativos para el alumnado y de la resolución colaborativa de problemas, reforzando la autoestima, la autonomía, la reflexión y la responsabilidad. En todo caso, las actividades propuestas irán dirigidas a reforzar los aspectos más transversales del currículo, favoreciendo la interdisciplinariedad y la conexión entre los diferentes saberes.

Las actividades a las que se refiere este apartado en ningún caso comportarán el aprendizaje de contenidos curriculares asociados al conocimiento del hecho religioso ni a cualquier área de la etapa.

4. La determinación del currículo de la enseñanza de religión católica y de las diferentes confesiones religiosas con las que el Estado ha suscrito acuerdos de cooperación en materia educativa será competencia, respectivamente, de la jerarquía eclesiástica y de las correspondientes autoridades religiosas.

5. La evaluación de la enseñanza de la religión católica se realizará en los mismos términos y con los mismos efectos que la de las otras áreas de la Educación Primaria. La evaluación de la enseñanza de las diferentes confesiones religiosas se ajustará a lo establecido en los acuerdos de cooperación suscritos por el Estado.

6. Con el fin de garantizar el principio de igualdad y la libre concurrencia entre todo el alumnado, las calificaciones que se hubieran obtenido en la evaluación de las enseñanzas de religión no se computarán en las convocatorias en las que deban entrar en concurrencia los expedientes académicos.

Disposición adicional segunda. *Enseñanzas del sistema educativo español impartidas en lenguas extranjeras.*

1. El Ministerio de Educación y Formación Profesional establecerá el cauce necesario para autorizar a los centros a que una parte de las áreas del currículo se impartan en lenguas extranjeras, sin que ello suponga modificación de los aspectos básicos del currículo regulado en esta orden. En este caso, procurarán que a lo largo de la etapa los alumnos y alumnas adquieran la terminología propia de las áreas en castellano y en la lengua extranjera.

2. Los centros que impartan una parte de las áreas del currículo en lenguas extranjeras aplicarán, en todo caso, los criterios para la admisión del alumnado establecidos en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo. Entre tales criterios no se incluirán requisitos lingüísticos.

Disposición adicional tercera. *Libros de texto y demás materiales curriculares.*

1. De acuerdo con la disposición adicional cuarta de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en el ejercicio de la autonomía pedagógica, corresponde a los órganos

de coordinación didáctica de los centros públicos adoptar los libros de texto y demás materiales que hayan de utilizarse en el desarrollo de las diversas enseñanzas.

2. La edición y adopción de los libros de texto y demás materiales no requerirá la previa autorización del Ministerio de Educación y Formación Profesional. En todo caso, estos deberán adaptarse al rigor científico adecuado a las edades del alumnado y al currículo regulado en esta orden. Asimismo, deberán reflejar y fomentar el respeto a los principios, valores, libertades, derechos y deberes constitucionales, así como a los principios y valores recogidos en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

3. Con el fin de contribuir a la efectiva igualdad entre hombres y mujeres se fomentarán los principios y valores recogidos en la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, a los que ha de ajustarse toda la actividad educativa. Asimismo, los centros velarán para que en todos los materiales educativos se eliminen los estereotipos sexistas o discriminatorios.

4. Una vez adoptados los libros de texto y los materiales curriculares, deberán ser mantenidos durante al menos cuatro años. Excepcionalmente la inspección educativa podrá autorizar su cambio antes de dicho plazo previa solicitud razonada del centro.

Disposición adicional cuarta. *Proceso de elaboración de la propuesta pedagógica.*

El director o directora del centro, una vez que la propuesta pedagógica haya sido aprobada por el Claustro de Profesores y por el Consejo Escolar, la remitirá a la Dirección Provincial que, previo informe del servicio de inspección educativa, elevará propuesta de autorización a la autoridad competente del Ministerio de Educación, y Formación Profesional.

Disposición adicional quinta. *Adaptación para la acción educativa en el exterior.*

1. La Secretaría de Estado de Educación podrá adaptar la ordenación y el currículo establecidos en esta orden a las especiales necesidades y características de los centros en que se imparten enseñanzas de Educación Primaria en el exterior, al amparo del artículo 12 de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, del artículo 107.4 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, y del Real Decreto 1027/1993, de 25 de junio, por el que se regula la acción educativa en el exterior.

2. Para los centros en el exterior, las referencias que en la presente orden se hacen a las Direcciones Provinciales y sean de aplicación, se entenderán hechas a las Consejerías de Educación en el exterior.

3. Asimismo, las referencias que en la presente orden se hacen a la inspección educativa se entenderán hechas a la inspección educativa del Departamento, integrada en la Subdirección General de Centros, Inspección y Programas.

Disposición adicional sexta. *Adaptación para los regímenes a distancia y a distancia virtual.*

1. La Secretaría de Estado de Educación regulará la organización de las enseñanzas de esta etapa para adaptarlas a las características de la educación a distancia y a distancia virtual.

2. La Secretaría General de Formación Profesional establecerá la oferta formativa del Centro Integrado de Enseñanzas Regladas a Distancia en el ámbito de sus competencias

3. En la evaluación del alumnado en los regímenes a distancia y a distancia virtual se tendrán en cuenta sus particularidades específicas, tales como la imposibilidad de llevar a cabo la evaluación continua en las mismas condiciones que en el régimen ordinario.

4. En el caso de alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad, se garantizará el diseño y la accesibilidad universal en el desarrollo del proceso de evaluación, tanto en régimen a distancia, como a distancia virtual.

5. En lo correspondiente al Centro para la Innovación y el Desarrollo de la Educación a Distancia, las referencias que en la presente orden se hacen a las Direcciones Provinciales se entenderán hechas a la Subdirección General de Orientación y Aprendizaje a lo Largo de la Vida.

Disposición transitoria primera. *Aplicabilidad de la Orden ECD/686/2014, de 23 de abril, por la que se establece el currículo de la Educación Primaria para el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y se regula su implantación, así como la evaluación y determinados aspectos organizativos de la etapa.*

1. El currículo regulado de acuerdo con la Orden ECD/686/2014, de 23 de abril, por la que se establece el currículo de la Educación Primaria para el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y se regula su implantación, así como la evaluación y determinados aspectos organizativos de la etapa será de aplicación en los cursos segundo, cuarto y sexto de Educación Primaria durante el año académico 2022-2023.

2. Los estándares de aprendizaje evaluables que figuran en los anexos de la citada Orden ECD/686/2014, de 23 de abril, tendrán carácter meramente orientativo para los cursos de Educación Primaria a los que se refiere el apartado 1 durante el año académico 2022-2023.

Disposición transitoria segunda. *Aplicabilidad de la Orden EFP/279/2022, de 4 de abril, por la que se regulan la evaluación y la promoción en la Educación Primaria, así como la evaluación, la promoción y la titulación en la Educación Secundaria Obligatoria, el Bachillerato y la Formación Profesional en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Formación Profesional.*

La Orden EFP/279/2022, de 4 de abril, por la que se regulan la evaluación y la promoción en la Educación Primaria, así como la evaluación, la promoción y la titulación en la Educación Secundaria Obligatoria, el Bachillerato y la Formación Profesional en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Formación Profesional, será de aplicación a los cursos segundo, cuarto y sexto de Educación Primaria durante el año académico 2022-2023.

Disposición derogatoria única. *Derogación normativa.*

1. Queda derogada la Orden ECD/686/2014, de 23 de abril, por la que se establece el currículo de la Educación Primaria para el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y se regula su implantación, así como la evaluación y determinados aspectos organizativos de la etapa, con los efectos y alcances establecidos en la disposición final segunda.

2. Asimismo, quedará derogado el capítulo II de la Orden EFP/279/2022, de 4 de abril, por la que se regulan la evaluación y la promoción en la Educación Primaria, así como la evaluación, la promoción y la titulación en la Educación Secundaria Obligatoria, el Bachillerato y la Formación Profesional en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Formación Profesional, con los efectos y alcances establecidos en la disposición final segunda.

3. Quedan derogadas cuantas disposiciones de igual o inferior rango se opongan a lo establecido en esta orden.

Disposición final primera. *Aplicación.*

Se habilita a la persona titular de la Secretaría de Estado de Educación para dictar cuantas disposiciones requiera la aplicación de lo dispuesto en esta orden.

Disposición final segunda. *Calendario de implantación.*

Lo dispuesto en esta orden se implantará para los cursos primero, tercero y quinto en el curso escolar 2022-2023, y para los cursos segundo, cuarto y sexto en el curso escolar 2023-2024.

Disposición final tercera. *Entrada en vigor.*

La presente orden entrará en vigor el día siguiente al de su publicación en el «Boletín Oficial del Estado».

Madrid, 15 de julio de 2022.–La Ministra de Educación y Formación Profesional, María del Pilar Alegría Continente.

ANEXO I

Perfil de salida del alumnado al término de la enseñanza básica

El Perfil de salida del alumnado al término de la enseñanza básica es la herramienta en la que se concretan los principios y los fines del sistema educativo español referidos a dicho periodo. El Perfil identifica y define, en conexión con los retos del siglo XXI, las competencias clave que se espera que los alumnos y alumnas hayan desarrollado al completar esta fase de su itinerario formativo.

El Perfil de salida es único y el mismo para todo el territorio nacional. Es la piedra angular de todo el currículo, la matriz que cohesiona y hacia donde convergen los objetivos de las distintas etapas que constituyen la enseñanza básica. Se concibe, por tanto, como el elemento que debe fundamentar las decisiones curriculares, así como las estrategias y las orientaciones metodológicas en la práctica lectiva. Debe ser, además, el fundamento del aprendizaje permanente y el referente de la evaluación interna y externa de los aprendizajes del alumnado, en particular en lo relativo a la toma de decisiones sobre promoción entre los distintos cursos, así como a la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.

El Perfil de salida parte de una visión a la vez estructural y funcional de las competencias clave, cuya adquisición por parte del alumnado se considera indispensable para su desarrollo personal, para resolver situaciones y problemas de los distintos ámbitos de su vida, para crear nuevas oportunidades de mejora, así como para lograr la continuidad de su itinerario formativo y facilitar y desarrollar su inserción y participación activa en la sociedad y en el cuidado de las personas, del entorno natural y del planeta. Se garantiza así la consecución del doble objetivo de formación personal y de socialización previsto para la enseñanza básica en el artículo 4.4 de la LOE, con el fin de dotar a cada alumno o alumna de las herramientas imprescindibles para que desarrolle un proyecto de vida personal, social y profesional satisfactorio. Dicho proyecto se constituye como el elemento articulador de los diversos aprendizajes que le permitirán afrontar con éxito los desafíos y los retos a los que habrá de enfrentarse para llevarlo a cabo.

El referente de partida para definir las competencias recogidas en el Perfil de salida ha sido la Recomendación del Consejo de la Unión Europea, de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente. El anclaje del Perfil de salida a la Recomendación del Consejo refuerza el compromiso del sistema educativo español con el objetivo de adoptar unas referencias comunes que fortalezcan la cohesión entre los sistemas educativos de la Unión Europea y faciliten que sus ciudadanos y ciudadanas, si así lo consideran, puedan estudiar y trabajar a lo largo de su vida tanto en su propio país como en otros países de su entorno.

En el Perfil, las competencias clave de la Recomendación europea se han vinculado con los principales retos y desafíos globales del siglo XXI a los que el alumnado va a verse confrontado y ante los que necesitará desplegar esas mismas competencias clave. Del mismo modo, se han incorporado también los retos recogidos en el documento *Key Drivers of Curricula Change in the 21st Century* de la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO, así como los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en septiembre de 2015.

La vinculación entre competencias clave y retos del siglo XXI es la que dará sentido a los aprendizajes, al acercar la escuela a situaciones, cuestiones y problemas reales de la vida cotidiana, lo que, a su vez, proporcionará el necesario punto de apoyo para favorecer situaciones de aprendizaje significativas y relevantes, tanto para el alumnado como para el personal docente. Se quiere garantizar que todo alumno o alumna que supere con éxito la enseñanza básica y, por tanto, alcance el Perfil de salida sepa activar los aprendizajes adquiridos para responder a los principales desafíos a los que deberá hacer frente a lo largo de su vida:

- Desarrollar una actitud responsable a partir de la toma de conciencia de la degradación del medioambiente y del maltrato animal basada en el conocimiento de las causas que los provocan, agravan o mejoran, desde una visión sistémica, tanto local como global.

- Identificar los diferentes aspectos relacionados con el consumo responsable, valorando sus repercusiones sobre el bien individual y el común, juzgando críticamente las necesidades y los excesos y ejerciendo un control social frente a la vulneración de sus derechos.

- Desarrollar estilos de vida saludable a partir de la comprensión del funcionamiento del organismo y la reflexión crítica sobre los factores internos y externos que inciden en ella, asumiendo la responsabilidad personal y social en el cuidado propio y en el cuidado de las demás personas, así como en la promoción de la salud pública.

- Desarrollar un espíritu crítico, empático y proactivo para detectar situaciones de inequidad y exclusión a partir de la comprensión de las causas complejas que las originan.

- Entender los conflictos como elementos connaturales a la vida en sociedad que deben resolverse de manera pacífica.

- Analizar de manera crítica y aprovechar las oportunidades de todo tipo que ofrece la sociedad actual, en particular las de la cultura en la era digital, evaluando sus beneficios y riesgos y haciendo un uso ético y responsable que contribuya a la mejora de la calidad de vida personal y colectiva.

- Aceptar la incertidumbre como una oportunidad para articular respuestas más creativas, aprendiendo a manejar la ansiedad que puede llevar aparejada.

- Cooperar y convivir en sociedades abiertas y cambiantes, valorando la diversidad personal y cultural como fuente de riqueza e interesándose por otras lenguas y culturas.

- Sentirse parte de un proyecto colectivo, tanto en el ámbito local como en el global, desarrollando empatía y generosidad.

- Desarrollar las habilidades que le permitan seguir aprendiendo a lo largo de la vida, desde la confianza en el conocimiento como motor del desarrollo y la valoración crítica de los riesgos y beneficios de este último.

La respuesta a estos y otros desafíos –entre los que existe una absoluta interdependencia– necesita de los conocimientos, destrezas y actitudes que subyacen a las competencias clave y son abordados en las distintas áreas, ámbitos y materias que componen el currículo. Estos contenidos disciplinares son imprescindibles, porque sin ellos el alumnado no entendería lo que ocurre a su alrededor y, por tanto, no podría valorar críticamente la situación ni, mucho menos, responder adecuadamente. Lo esencial de la integración de los retos en el Perfil de salida radica en que añaden una exigencia de actuación, la cual conecta con el enfoque competencial del currículo: la meta no es la mera adquisición de contenidos, sino aprender a utilizarlos para solucionar necesidades presentes en la realidad.

Estos desafíos implican adoptar una posición ética exigente, ya que suponen articular la búsqueda legítima del bienestar personal respetando el bien común. Requieren, además, trascender la mirada local para analizar y comprometerse también con los problemas globales. Todo ello exige, por una parte, una mente compleja, capaz de pensar en términos sistémicos, abiertos y con un alto nivel de incertidumbre, y, por otra, la capacidad de empatizar con aspectos relevantes, aunque no nos afecten de manera directa, lo que implica asumir los valores de justicia social, equidad y democracia, así como desarrollar un espíritu crítico y proactivo hacia las situaciones de injusticia, inequidad y exclusión.

Competencias clave que se deben adquirir

Las competencias clave que se recogen en el Perfil de salida son la adaptación al sistema educativo español de las competencias clave establecidas en la citada Recomendación del Consejo de la Unión Europea. Esta adaptación responde a la necesidad de vincular dichas competencias con los retos y desafíos del siglo XXI, con los principios y fines del sistema educativo establecidos en la LOE y con el contexto escolar, ya que la Recomendación se refiere al aprendizaje permanente que debe producirse a lo largo de toda la vida, mientras que el Perfil remite a un momento preciso y limitado del desarrollo personal, social y formativo del alumnado: la etapa de la enseñanza básica.

Con carácter general, debe entenderse que la consecución de las competencias y los objetivos previstos en la LOMLOE para las distintas etapas educativas está vinculada a la adquisición y al desarrollo de las competencias clave recogidas en este Perfil de salida, y que son las siguientes:

- Competencia en comunicación lingüística.
- Competencia plurilingüe.
- Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería.
- Competencia digital.
- Competencia personal, social y de aprender a aprender.
- Competencia ciudadana.
- Competencia emprendedora.
- Competencia en conciencia y expresión culturales.

La transversalidad es una condición inherente al Perfil de salida, en el sentido de que todos los aprendizajes contribuyen a su consecución. De la misma manera, la adquisición de cada una de las competencias clave contribuye a la adquisición de todas las demás. No existe jerarquía entre ellas, ni puede establecerse una correspondencia exclusiva con una única área, ámbito o materia, sino que todas se concretan en los aprendizajes de las distintas áreas, ámbitos o materias y, a su vez, se adquieren y desarrollan a partir de los aprendizajes que se producen en el conjunto de las mismas.

Descriptorios operativos de las competencias clave en la enseñanza básica

En cuanto a la dimensión aplicada de las competencias clave, se ha definido para cada una de ellas un conjunto de descriptorios operativos, partiendo de los diferentes marcos europeos de referencia existentes.

Los descriptorios operativos de las competencias clave constituyen, junto con los objetivos de la etapa, el marco referencial a partir del cual se concretan las competencias específicas de cada área, ámbito o materia. Esta vinculación entre descriptorios operativos y competencias específicas propicia que de la evaluación de estas últimas pueda colegirse el grado de adquisición de las competencias clave definidas en el Perfil de salida y, por tanto, la consecución de las competencias y objetivos previstos para la etapa.

Dado que las competencias se adquieren necesariamente de forma secuencial y progresiva, se incluyen también en el Perfil los descriptorios operativos que orientan sobre el nivel de desempeño esperado al completar la Educación Primaria, favoreciendo y explicitando así la continuidad, la coherencia y la cohesión entre las dos etapas que componen la enseñanza obligatoria.

Competencia en comunicación lingüística (CCL)

La competencia en comunicación lingüística supone interactuar de forma oral, escrita, signada o multimodal de manera coherente y adecuada en diferentes ámbitos y contextos y con diferentes propósitos comunicativos. Implica movilizar, de manera consciente, el conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que permiten comprender, interpretar y valorar críticamente mensajes orales, escritos, signados o multimodales evitando los riesgos de manipulación y desinformación, así como comunicarse eficazmente con otras personas de manera cooperativa, creativa, ética y respetuosa.

La competencia en comunicación lingüística constituye la base para el pensamiento propio y para la construcción del conocimiento en todos los ámbitos del saber. Por ello, su desarrollo está vinculado a la reflexión explícita acerca del funcionamiento de la lengua en los géneros discursivos específicos de cada área de conocimiento, así como a los usos de la oralidad, la escritura o la signación para pensar y para aprender. Por último, hace posible apreciar la dimensión estética del lenguaje y disfrutar de la cultura literaria.

Descriptorios operativos

Al completar la Educación Primaria, el alumno o la alumna...	Al completar la enseñanza básica, el alumno o la alumna...
CCL1. Expresa hechos, conceptos, pensamientos, opiniones o sentimientos de forma oral, escrita, signada o multimodal, con claridad y adecuación a diferentes contextos cotidianos de su entorno personal, social y educativo, y participa en interacciones comunicativas con actitud cooperativa y respetuosa, tanto para intercambiar información y crear conocimiento como para construir vínculos personales.	CCL1. Se expresa de forma oral, escrita, signada o multimodal con coherencia, corrección y adecuación a los diferentes contextos sociales, y participa en interacciones comunicativas con actitud cooperativa y respetuosa tanto para intercambiar información, crear conocimiento y transmitir opiniones, como para construir vínculos personales.

Al completar la Educación Primaria, el alumno o la alumna...	Al completar la enseñanza básica, el alumno o la alumna...
CCL2. Comprende, interpreta y valora textos orales, escritos, signados o multimodales sencillos de los ámbitos personal, social y educativo, con acompañamiento puntual, para participar activamente en contextos cotidianos y para construir conocimiento.	CCL2. Comprende, interpreta y valora con actitud crítica textos orales, escritos, signados o multimodales de los ámbitos personal, social, educativo y profesional para participar en diferentes contextos de manera activa e informada y para construir conocimiento.
CCL3. Localiza, selecciona y contrasta, con el debido acompañamiento, información sencilla procedente de dos o más fuentes, evaluando su fiabilidad y utilidad en función de los objetivos de lectura, y la integra y transforma en conocimiento para comunicarla adoptando un punto de vista creativo, crítico y personal a la par que respetuoso con la propiedad intelectual.	CCL3. Localiza, selecciona y contrasta de manera progresivamente autónoma información procedente de diferentes fuentes, evaluando su fiabilidad y pertinencia en función de los objetivos de lectura y evitando los riesgos de manipulación y desinformación, y la integra y transforma en conocimiento para comunicarla adoptando un punto de vista creativo, crítico y personal a la par que respetuoso con la propiedad intelectual.
CCL4. Lee obras diversas adecuadas a su progreso madurativo, seleccionando aquellas que mejor se ajustan a sus gustos e intereses; reconoce el patrimonio literario como fuente de disfrute y aprendizaje individual y colectivo; y moviliza su experiencia personal y lectora para construir y compartir su interpretación de las obras y para crear textos de intención literaria a partir de modelos sencillos.	CCL4. Lee con autonomía obras diversas adecuadas a su edad, seleccionando las que mejor se ajustan a sus gustos e intereses; aprecia el patrimonio literario como cauce privilegiado de la experiencia individual y colectiva; y moviliza su propia experiencia biográfica y sus conocimientos literarios y culturales para construir y compartir su interpretación de las obras y para crear textos de intención literaria de progresiva complejidad.
CCL5. Pone sus prácticas comunicativas al servicio de la convivencia democrática, la gestión dialogada de los conflictos y la igualdad de derechos de todas las personas, detectando los usos discriminatorios, así como los abusos de poder, para favorecer la utilización no solo eficaz sino también ética de los diferentes sistemas de comunicación.	CCL5. Pone sus prácticas comunicativas al servicio de la convivencia democrática, la resolución dialogada de los conflictos y la igualdad de derechos de todas las personas, evitando los usos discriminatorios, así como los abusos de poder, para favorecer la utilización no solo eficaz sino también ética de los diferentes sistemas de comunicación.

Competencia plurilingüe (CP)

La competencia plurilingüe implica utilizar distintas lenguas, orales o signadas, de forma apropiada y eficaz para el aprendizaje y la comunicación. Esta competencia supone reconocer y respetar los perfiles lingüísticos individuales y aprovechar las experiencias propias para desarrollar estrategias que permitan mediar y hacer transferencias entre lenguas, incluidas las clásicas, y, en su caso, mantener y adquirir destrezas en la lengua o lenguas familiares y en las lenguas oficiales. Integra, asimismo, dimensiones históricas e interculturales orientadas a conocer, valorar y respetar la diversidad lingüística y cultural de la sociedad con el objetivo de fomentar la convivencia democrática.

Descriptorios operativos

Al completar la Educación Primaria, el alumno o la alumna...	Al completar la enseñanza básica, el alumno o la alumna...
CP1. Usa, al menos, una lengua, además de la lengua o lenguas familiares, para responder a necesidades comunicativas sencillas y predecibles, de manera adecuada tanto a su desarrollo e intereses como a situaciones y contextos cotidianos de los ámbitos personal, social y educativo.	CP1. Usa eficazmente una o más lenguas, además de la lengua o lenguas familiares, para responder a sus necesidades comunicativas, de manera apropiada y adecuada tanto a su desarrollo e intereses como a diferentes situaciones y contextos de los ámbitos personal, social, educativo y profesional.
CP2. A partir de sus experiencias, reconoce la diversidad de perfiles lingüísticos y experimenta estrategias que, de manera guiada, le permiten realizar transferencias sencillas entre distintas lenguas para comunicarse en contextos cotidianos y ampliar su repertorio lingüístico individual.	CP2. A partir de sus experiencias, realiza transferencias entre distintas lenguas como estrategia para comunicarse y ampliar su repertorio lingüístico individual.
CP3. Conoce y respeta la diversidad lingüística y cultural presente en su entorno, reconociendo y comprendiendo su valor como factor de diálogo, para mejorar la convivencia.	CP3. Conoce, valora y respeta la diversidad lingüística y cultural presente en la sociedad, integrándola en su desarrollo personal como factor de diálogo, para fomentar la cohesión social.

Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería (STEM)

La competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería (competencia STEM por sus siglas en inglés) entraña la comprensión del mundo utilizando los métodos científicos, el pensamiento y representación matemáticos, la tecnología y los métodos de la ingeniería para transformar el entorno de forma comprometida, responsable y sostenible.

La competencia matemática permite desarrollar y aplicar la perspectiva y el razonamiento matemáticos con el fin de resolver diversos problemas en diferentes contextos.

La competencia en ciencia conlleva la comprensión y explicación del entorno natural y social, utilizando un conjunto de conocimientos y metodologías, incluidas la observación y la experimentación, con el fin de plantear preguntas y extraer conclusiones basadas en pruebas para poder interpretar y transformar el mundo natural y el contexto social.

La competencia en tecnología e ingeniería comprende la aplicación de los conocimientos y metodologías propios de las ciencias para transformar nuestra sociedad de acuerdo con las necesidades o deseos de las personas en un marco de seguridad, responsabilidad y sostenibilidad.

Descriptorios operativos

Al completar la Educación Primaria, el alumno o la alumna...	Al completar la enseñanza básica, el alumno o la alumna...
STEM1. Utiliza, de manera guiada, algunos métodos inductivos y deductivos propios del razonamiento matemático en situaciones conocidas, y selecciona y emplea algunas estrategias para resolver problemas reflexionando sobre las soluciones obtenidas.	STEM1. Utiliza métodos inductivos y deductivos propios del razonamiento matemático en situaciones conocidas, y selecciona y emplea diferentes estrategias para resolver problemas analizando críticamente las soluciones y reformulando el procedimiento, si fuera necesario.
STEM2. Utiliza el pensamiento científico para entender y explicar algunos de los fenómenos que ocurren a su alrededor, confiando en el conocimiento como motor de desarrollo, utilizando herramientas e instrumentos adecuados, planteándose preguntas y realizando experimentos sencillos de forma guiada.	STEM2. Utiliza el pensamiento científico para entender y explicar los fenómenos que ocurren a su alrededor, confiando en el conocimiento como motor de desarrollo, planteándose preguntas y comprobando hipótesis mediante la experimentación y la indagación, utilizando herramientas e instrumentos adecuados, apreciando la importancia de la precisión y la veracidad y mostrando una actitud crítica acerca del alcance y las limitaciones de la ciencia.
STEM3. Realiza, de forma guiada, proyectos, diseñando, fabricando y evaluando diferentes prototipos o modelos, adaptándose ante la incertidumbre, para generar en equipo un producto creativo con un objetivo concreto, procurando la participación de todo el grupo y resolviendo pacíficamente los conflictos que puedan surgir.	STEM3. Plantea y desarrolla proyectos diseñando, fabricando y evaluando diferentes prototipos o modelos para generar o utilizar productos que den solución a una necesidad o problema de forma creativa y en equipo, procurando la participación de todo el grupo, resolviendo pacíficamente los conflictos que puedan surgir, adaptándose ante la incertidumbre y valorando la importancia de la sostenibilidad.
STEM4. Interpreta y transmite los elementos más relevantes de algunos métodos y resultados científicos, matemáticos y tecnológicos de forma clara y veraz, utilizando la terminología científica apropiada, en diferentes formatos (dibujos, diagramas, gráficos, símbolos...) y aprovechando de forma crítica, ética y responsable la cultura digital para compartir y construir nuevos conocimientos.	STEM4. Interpreta y transmite los elementos más relevantes de procesos, razonamientos, demostraciones, métodos y resultados científicos, matemáticos y tecnológicos de forma clara y precisa y en diferentes formatos (gráficos, tablas, diagramas, fórmulas, esquemas, símbolos...), aprovechando de forma crítica la cultura digital e incluyendo el lenguaje matemático-formal con ética y responsabilidad, para compartir y construir nuevos conocimientos.
STEM5. Participa en acciones fundamentadas científicamente para promover la salud y preservar el medio ambiente y los seres vivos, aplicando principios de ética y seguridad y practicando el consumo responsable.	STEM5. Emprende acciones fundamentadas científicamente para promover la salud física, mental y social, y preservar el medio ambiente y los seres vivos; y aplica principios de ética y seguridad en la realización de proyectos para transformar su entorno próximo de forma sostenible, valorando su impacto global y practicando el consumo responsable.

Competencia digital (CD)

La competencia digital implica el uso seguro, saludable, sostenible, crítico y responsable de las tecnologías digitales para el aprendizaje, para el trabajo y para la participación en la sociedad, así como la interacción con estas.

Incluye la alfabetización en información y datos, la comunicación y la colaboración, la educación mediática, la creación de contenidos digitales (incluida la programación), la seguridad (incluido el bienestar digital y las competencias relacionadas con la ciberseguridad), asuntos relacionados con la ciudadanía digital, la privacidad, la propiedad intelectual, la resolución de problemas y el pensamiento computacional y crítico.

Descriptorios operativos

Al completar la Educación Primaria, el alumno o la alumna...	Al completar la enseñanza básica, el alumno o la alumna...
CD1. Realiza búsquedas guiadas en internet y hace uso de estrategias sencillas para el tratamiento digital de la información (palabras clave, selección de información relevante, organización de datos...) con una actitud crítica sobre los contenidos obtenidos.	CD1. Realiza búsquedas en internet atendiendo a criterios de validez, calidad, actualidad y fiabilidad, seleccionando los resultados de manera crítica y archivándolos, para recuperarlos, referenciarlos y reutilizarlos, respetando la propiedad intelectual.
CD2. Crea, integra y reelabora contenidos digitales en distintos formatos (texto, tabla, imagen, audio, vídeo, programa informático...) mediante el uso de diferentes herramientas digitales para expresar ideas, sentimientos y conocimientos, respetando la propiedad intelectual y los derechos de autor de los contenidos que reutiliza.	CD2. Gestiona y utiliza su entorno personal digital de aprendizaje para construir conocimiento y crear contenidos digitales, mediante estrategias de tratamiento de la información y el uso de diferentes herramientas digitales, seleccionando y configurando la más adecuada en función de la tarea y de sus necesidades de aprendizaje permanente.
CD3. Participa en actividades o proyectos escolares mediante el uso de herramientas o plataformas virtuales para construir nuevo conocimiento, comunicarse, trabajar cooperativamente, y compartir datos y contenidos en entornos digitales restringidos y supervisados de manera segura, con una actitud abierta y responsable ante su uso.	CD3. Se comunica, participa, colabora e interactúa compartiendo contenidos, datos e información mediante herramientas o plataformas virtuales, y gestiona de manera responsable sus acciones, presencia y visibilidad en la red, para ejercer una ciudadanía digital activa, cívica y reflexiva.
CD4. Conoce los riesgos y adopta, con la orientación del docente, medidas preventivas al usar las tecnologías digitales para proteger los dispositivos, los datos personales, la salud y el medioambiente, y se inicia en la adopción de hábitos de uso crítico, seguro, saludable y sostenible de dichas tecnologías.	CD4. Identifica riesgos y adopta medidas preventivas al usar las tecnologías digitales para proteger los dispositivos, los datos personales, la salud y el medioambiente, y para tomar conciencia de la importancia y necesidad de hacer un uso crítico, legal, seguro, saludable y sostenible de dichas tecnologías.
CD5. Se inicia en el desarrollo de soluciones digitales sencillas y sostenibles (reutilización de materiales tecnológicos, programación informática por bloques, robótica educativa...) para resolver problemas concretos o retos propuestos de manera creativa, solicitando ayuda en caso necesario.	CD5. Desarrolla aplicaciones informáticas sencillas y soluciones tecnológicas creativas y sostenibles para resolver problemas concretos o responder a retos propuestos, mostrando interés y curiosidad por la evolución de las tecnologías digitales y por su desarrollo sostenible y uso ético.

Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA)

La competencia personal, social y de aprender a aprender implica la capacidad de reflexionar sobre uno mismo para autoconocerse, aceptarse y promover un crecimiento

personal constante; gestionar el tiempo y la información eficazmente; colaborar con otros de forma constructiva; mantener la resiliencia; y gestionar el aprendizaje a lo largo de la vida. Incluye también la capacidad de hacer frente a la incertidumbre y a la complejidad; adaptarse a los cambios; aprender a gestionar los procesos metacognitivos; identificar conductas contrarias a la convivencia y desarrollar estrategias para abordarlas; contribuir al bienestar físico, mental y emocional propio y de las demás personas, desarrollando habilidades para cuidarse a sí mismo y a quienes lo rodean a través de la corresponsabilidad; ser capaz de llevar una vida orientada al futuro; así como expresar empatía y abordar los conflictos en un contexto integrador y de apoyo.

Descriptorios operativos

Al completar la Educación Primaria, el alumno o la alumna...	Al completar la enseñanza básica, el alumno o la alumna...
CPSAA1. Es consciente de las propias emociones, ideas y comportamientos personales y emplea estrategias para gestionarlas en situaciones de tensión o conflicto, adaptándose a los cambios y armonizándolos para alcanzar sus propios objetivos.	CPSAA1. Regula y expresa sus emociones, fortaleciendo el optimismo, la resiliencia, la autoeficacia y la búsqueda de propósito y motivación hacia el aprendizaje, para gestionar los retos y cambios y armonizarlos con sus propios objetivos.
CPSAA2. Conoce los riesgos más relevantes y los principales activos para la salud, adopta estilos de vida saludables para su bienestar físico y mental, y detecta y busca apoyo ante situaciones violentas o discriminatorias.	CPSAA2. Comprende los riesgos para la salud relacionados con factores sociales, consolida estilos de vida saludable a nivel físico y mental, reconoce conductas contrarias a la convivencia y aplica estrategias para abordarlas.
CPSAA3. Reconoce y respeta las emociones y experiencias de las demás personas, participa activamente en el trabajo en grupo, asume las responsabilidades individuales asignadas y emplea estrategias cooperativas dirigidas a la consecución de objetivos compartidos.	CPSAA3. Comprende proactivamente las perspectivas y las experiencias de las demás personas y las incorpora a su aprendizaje, para participar en el trabajo en grupo, distribuyendo y aceptando tareas y responsabilidades de manera equitativa y empleando estrategias cooperativas.
CPSAA4. Reconoce el valor del esfuerzo y la dedicación personal para la mejora de su aprendizaje y adopta posturas críticas en procesos de reflexión guiados.	CPSAA4. Realiza autoevaluaciones sobre su proceso de aprendizaje, buscando fuentes fiables para validar, sustentar y contrastar la información y para obtener conclusiones relevantes.
CPSAA5. Planea objetivos a corto plazo, utiliza estrategias de aprendizaje autorregulado y participa en procesos de auto y coevaluación, reconociendo sus limitaciones y sabiendo buscar ayuda en el proceso de construcción del conocimiento.	CPSAA5. Planea objetivos a medio plazo y desarrolla procesos metacognitivos de retroalimentación para aprender de sus errores en el proceso de construcción del conocimiento.

Competencia ciudadana (CC)

La competencia ciudadana contribuye a que alumnos y alumnas puedan ejercer una ciudadanía responsable y participar plenamente en la vida social y cívica, basándose en la comprensión de los conceptos y las estructuras sociales, económicas, jurídicas y políticas, así como en el conocimiento de los acontecimientos mundiales y el compromiso activo con la sostenibilidad y el logro de una ciudadanía mundial. Incluye la alfabetización cívica, la adopción consciente de los valores propios de una cultura democrática fundada en el respeto a los derechos humanos, la reflexión crítica acerca de los grandes problemas éticos de nuestro tiempo y el desarrollo de un estilo de vida sostenible acorde con los Objetivos de Desarrollo Sostenible planteados en la Agenda 2030.

Descriptorios operativos

Al completar la Educación Primaria, el alumno o la alumna...	Al completar la enseñanza básica, el alumno o la alumna...
CC1. Entiende los procesos históricos y sociales más relevantes relativos a su propia identidad y cultura, reflexiona sobre las normas de convivencia, y las aplica de manera constructiva, dialogante e inclusiva en cualquier contexto.	CC1. Analiza y comprende ideas relativas a la dimensión social y ciudadana de su propia identidad, así como a los hechos culturales, históricos y normativos que la determinan, demostrando respeto por las normas, empatía, equidad y espíritu constructivo en la interacción con los demás en cualquier contexto.
CC2. Participa en actividades comunitarias, en la toma de decisiones y en la resolución de los conflictos de forma dialogada y respetuosa con los procedimientos democráticos, los principios y valores de la Unión Europea y la Constitución española, los derechos humanos y de la infancia, el valor de la diversidad, y el logro de la igualdad de género, la cohesión social y los Objetivos de Desarrollo Sostenible.	CC2. Analiza y asume fundadamente los principios y valores que emanan del proceso de integración europea, la Constitución española y los derechos humanos y de la infancia, participando en actividades comunitarias, como la toma de decisiones o la resolución de conflictos, con actitud democrática, respeto por la diversidad, y compromiso con la igualdad de género, la cohesión social, el desarrollo sostenible y el logro de la ciudadanía mundial.
CC3. Reflexiona y dialoga sobre valores y problemas éticos de actualidad, comprendiendo la necesidad de respetar diferentes culturas y creencias, de cuidar el entorno, de rechazar prejuicios y estereotipos, y de oponerse a cualquier forma de discriminación o violencia.	CC3. Comprende y analiza problemas éticos fundamentales y de actualidad, considerando críticamente los valores propios y ajenos, y desarrollando juicios propios para afrontar la controversia moral con actitud dialogante, argumentativa, respetuosa y opuesta a cualquier tipo de discriminación o violencia.
CC4. Comprende las relaciones sistémicas entre las acciones humanas y el entorno, y se inicia en la adopción de estilos de vida sostenibles, para contribuir a la conservación de la biodiversidad desde una perspectiva tanto local como global.	CC4. Comprende las relaciones sistémicas de interdependencia, ecodpendencia e interconexión entre actuaciones locales y globales, y adopta, de forma consciente y motivada, un estilo de vida sostenible y ecosocialmente responsable.

Competencia emprendedora (CE)

La competencia emprendedora implica desarrollar un enfoque vital dirigido a actuar sobre oportunidades e ideas, utilizando los conocimientos específicos necesarios para generar resultados de valor para otras personas. Aporta estrategias que permiten adaptar la mirada para detectar necesidades y oportunidades; entrenar el pensamiento para analizar y evaluar el entorno, y crear y replantear ideas utilizando la imaginación, la creatividad, el pensamiento estratégico y la reflexión ética, crítica y constructiva dentro de los procesos creativos y de innovación; y despertar la disposición a aprender, a arriesgar y a afrontar la incertidumbre. Asimismo, implica tomar decisiones basadas en la información y el conocimiento y colaborar de manera ágil con otras personas, con motivación, empatía y habilidades de comunicación y de negociación, para llevar las ideas planteadas a la acción mediante la planificación y gestión de proyectos sostenibles de valor social, cultural y económico-financiero.

Descriptorios operativos

Al completar la Educación Primaria, el alumno o la alumna...	Al completar la enseñanza básica, el alumno o la alumna...
CE1. Reconoce necesidades y retos que afrontar y elabora ideas originales, utilizando destrezas creativas y tomando conciencia de las consecuencias y efectos que las ideas pudieran generar en el entorno, para proponer soluciones valiosas que respondan a las necesidades detectadas.	CE1. Analiza necesidades y oportunidades y afronta retos con sentido crítico, haciendo balance de su sostenibilidad, valorando el impacto que puedan suponer en el entorno, para presentar ideas y soluciones innovadoras, éticas y sostenibles, dirigidas a crear valor en el ámbito personal, social, educativo y profesional.
CE2. Identifica fortalezas y debilidades propias utilizando estrategias de autoconocimiento y se inicia en el conocimiento de elementos económicos y financieros básicos, aplicándolos a situaciones y problemas de la vida cotidiana, para detectar aquellos recursos que puedan llevar las ideas originales y valiosas a la acción.	CE2. Evalúa las fortalezas y debilidades propias, haciendo uso de estrategias de autoconocimiento y autoeficacia, y comprende los elementos fundamentales de la economía y las finanzas, aplicando conocimientos económicos y financieros a actividades y situaciones concretas, utilizando destrezas que favorezcan el trabajo colaborativo y en equipo, para reunir y optimizar los recursos necesarios que lleven a la acción una experiencia emprendedora que genere valor.
CE3. Crea ideas y soluciones originales, planifica tareas, coopera con otros en equipo, valorando el proceso realizado y el resultado obtenido, para llevar a cabo una iniciativa emprendedora, considerando la experiencia como una oportunidad para aprender.	CE3. Desarrolla el proceso de creación de ideas y soluciones valiosas y toma decisiones, de manera razonada, utilizando estrategias ágiles de planificación y gestión, y reflexión sobre el proceso realizado y el resultado obtenido, para llevar a término el proceso de creación de prototipos innovadores y de valor, considerando la experiencia como una oportunidad para aprender.

Competencia en conciencia y expresión culturales (CCEC)

La competencia en conciencia y expresión culturales supone comprender y respetar el modo en que las ideas, las opiniones, los sentimientos y las emociones se expresan y se comunican de forma creativa en distintas culturas y por medio de una amplia gama de manifestaciones artísticas y culturales. Implica también un compromiso con la comprensión, el desarrollo y la expresión de las ideas propias y del sentido del lugar que se ocupa o del papel que se desempeña en la sociedad. Asimismo, requiere la comprensión de la propia identidad en evolución y del patrimonio cultural en un mundo caracterizado por la diversidad, así como la toma de conciencia de que el arte y otras manifestaciones culturales pueden suponer una manera de mirar el mundo y de darle forma.

Descriptorios operativos

Al completar la Educación Primaria, el alumno o la alumna...	Al completar la enseñanza básica, el alumno o la alumna...
CCEC1. Reconoce y aprecia los aspectos fundamentales del patrimonio cultural y artístico, comprendiendo las diferencias entre distintas culturas y la necesidad de respetarlas.	CCEC1. Conoce, aprecia críticamente y respeta el patrimonio cultural y artístico, implicándose en su conservación y valorando el enriquecimiento inherente a la diversidad cultural y artística.
CCEC2. Reconoce y se interesa por las especificidades e intencionalidades de las manifestaciones artísticas y culturales más destacadas del patrimonio, identificando los medios y soportes, así como los lenguajes y elementos técnicos que las caracterizan.	CCEC2. Disfruta, reconoce y analiza con autonomía las especificidades e intencionalidades de las manifestaciones artísticas y culturales más destacadas del patrimonio, distinguiendo los medios y soportes, así como los lenguajes y elementos técnicos que las caracterizan.
CCEC3. Expresa ideas, opiniones, sentimientos y emociones de forma creativa y con una actitud abierta e inclusiva, empleando distintos lenguajes artísticos y culturales, integrando su propio cuerpo, interactuando con el entorno y desarrollando sus capacidades afectivas.	CCEC3. Expresa ideas, opiniones, sentimientos y emociones por medio de producciones culturales y artísticas, integrando su propio cuerpo y desarrollando la autoestima, la creatividad y el sentido del lugar que ocupa en la sociedad, con una actitud empática, abierta y colaborativa.
CCEC4. Experimenta de forma creativa con diferentes medios y soportes, y diversas técnicas plásticas, visuales, audiovisuales, sonoras o corporales, para elaborar propuestas artísticas y culturales.	CCEC4. Conoce, selecciona y utiliza con creatividad diversos medios y soportes, así como técnicas plásticas, visuales, audiovisuales, sonoras o corporales, para la creación de productos artísticos y culturales, tanto de forma individual como colaborativa, identificando oportunidades de desarrollo personal, social y laboral, así como de emprendimiento.

ANEXO II

Áreas de Educación Primaria

Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural

Los retos del siglo XXI demandan que nuestro sistema educativo proporcione las herramientas para que el alumnado pueda desarrollar su proyecto vital con garantías de éxito. El área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural se concibe como un ámbito con el objetivo de que niños y niñas lleguen a ser personas activas, responsables y respetuosas con el mundo en el que viven y puedan transformarlo, de acuerdo con principios éticos y sostenibles fundados en valores democráticos.

En una sociedad cada vez más diversa y cambiante es necesario promover nuevas formas de sentir, de pensar y de actuar. El devenir del tiempo y la interpretación de la acción humana como responsable del cambio implican que el alumnado tenga que adoptar un conocimiento de sí mismo y del entorno que lo rodea desde una perspectiva sistémica, para construir un mundo más justo, solidario, igualitario y sostenible. Esto supone también el reconocimiento de la diversidad como riqueza pluricultural, la resolución pacífica de conflictos y la aplicación crítica de los mecanismos democráticos de participación ciudadana, todo ello fundamentado en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en la Convención sobre los Derechos del Niño, en los principios constitucionales, en los valores del europeísmo y en el compromiso cívico y social.

El alumnado debe adquirir los conocimientos, destrezas y actitudes relacionados con el uso seguro y fiable de las fuentes de información y con la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía global, que incluye, entre otros, el conocimiento e impulso para trabajar a favor de la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, el respeto por la diversidad etnocultural y afectivo-sexual, la cohesión social, el espíritu emprendedor, la valoración y conservación del patrimonio, el emprendimiento social y ambiental y la defensa de la igualdad efectiva entre mujeres y hombres.

El desarrollo de una cultura científica basada en la indagación forma una ciudadanía con pensamiento crítico, capaz de tomar decisiones ante las situaciones que se le planteen, ya sea en el ámbito personal, social o educativo. Los procesos de indagación favorecen el trabajo interdisciplinar y la relación de los diferentes saberes y destrezas que posee el alumnado. Desde esta óptica, proporcionar una base científica sólida y bien estructurada al alumnado lo ayudará a comprender el mundo en el que vive y lo animará a cuidarlo, respetarlo y valorarlo, propiciando el camino hacia una transición ecológica justa.

En otro orden de cosas, la digitalización de los entornos de aprendizaje hace preciso que el alumnado haga un uso seguro, eficaz y responsable de la tecnología, que, junto con la promoción del espíritu emprendedor y el desarrollo de las destrezas y técnicas básicas del proceso tecnológico, facilitará la realización de proyectos interdisciplinares cooperativos en los que se resuelva un problema o se dé respuesta a una necesidad del entorno próximo, de modo que el alumnado pueda aportar soluciones creativas e innovadoras a través del desarrollo de un prototipo final con valor ecosocial.

Para todo ello es necesario partir de los centros de interés del alumnado, acercándolo al descubrimiento, la observación y la indagación de los distintos elementos naturales, sociales y culturales del mundo que lo rodea.

El área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural engloba diferentes disciplinas y se relaciona con otras áreas del currículo, lo que favorece un aprendizaje holístico y competencial. Para determinar las competencias específicas, que son el eje vertebrador del currículo, se han tomado como referencia los objetivos generales de la etapa y el Perfil de salida del alumnado al término de la enseñanza básica.

La evaluación de las competencias específicas se realiza a través de los criterios de evaluación, que miden tanto los resultados como los procesos de una manera abierta, flexible e interconectada dentro del currículo.

Los saberes básicos, por su parte, se estructuran en tres bloques, que deberán aplicarse en diferentes contextos reales para alcanzar el logro de las competencias específicas del área.

El primer bloque, «Cultura científica», abarca la iniciación en la actividad científica, la vida en nuestro planeta, la materia, las fuerzas y la energía. A través de la investigación, el

alumnado desarrolla destrezas y estrategias propias del pensamiento científico, iniciándose de este modo en los principios básicos del método científico, que propicia la indagación y el descubrimiento del mundo que lo rodea. Los saberes de este bloque ponen en valor el impacto de la ciencia en nuestra sociedad desde una perspectiva de género y fomentan la cultura científica a través del análisis del uso que se hace a diario de objetos, principios e ideas con una base científica. También ofrece una visión sobre el funcionamiento del cuerpo humano y la adquisición de hábitos saludables, las relaciones que se establecen entre los seres vivos con el entorno en el que viven, así como el efecto de las fuerzas y la energía sobre la materia y los objetos del entorno.

El bloque de «Tecnología y digitalización» se orienta, por un lado, a la aplicación de las estrategias propias del desarrollo de proyectos de diseño y del pensamiento computacional, para la creación de productos de forma cooperativa, que resuelvan y den solución a problemas o necesidades concretas. Por otra parte, este bloque busca también el aprendizaje, por parte del alumnado, del manejo básico de una variedad de herramientas y recursos digitales como medio para satisfacer sus necesidades de aprendizaje, de buscar y comprender información, de reelaborar y crear contenido, de comunicarse de forma efectiva y de desenvolverse en un ambiente digital de forma responsable y segura.

En el bloque de «Sociedades y territorios», se presta atención a los retos y situaciones del presente y del entorno local y global, para introducirse en el mundo en que vivimos de una manera más cívica, democrática, solidaria, sostenible y comprometida. Los saberes de este bloque permiten elaborar una interpretación personal del mundo utilizando el pensamiento histórico y las relaciones de causalidad, simultaneidad y sucesión como medio para entender la evolución de las sociedades a lo largo del tiempo y del espacio. Por último, ayudan a que el alumnado conozca las interacciones entre las actividades humanas y el medio natural y social, así como el impacto ambiental que generan, para involucrarlo en la adquisición de estilos de vida sostenible y en la participación de actividades que pongan en valor los cuidados y permitan avanzar hacia los Objetivos de Desarrollo Sostenible de manera consciente y contextualizada.

La graduación de estos saberes, su programación y su secuenciación no deben seguir necesariamente un orden cronológico determinado, sino que han de adecuarse a las intenciones didácticas y formativas que marca el alumnado en cada ciclo. En este sentido, las situaciones de aprendizaje han de ser un espacio abierto que fomente la curiosidad del alumnado y la observación analítica para construir su posición personal ante la realidad, una posición que debe considerarse potencialmente transformadora de la realidad social existente.

En relación a las orientaciones metodológicas y para la evaluación, el proceso de enseñanza-aprendizaje debe atenerse a los principios de diversidad, adaptabilidad, contextualización, significatividad y educación integral, incorporando metodologías activas y participativas que aseguren la autonomía, el aprendizaje consciente y crítico y la transferencia y dimensión interdisciplinar de lo aprendido. Para todo ello resultarán, a su vez, esenciales tanto el estilo y papel motivador del docente, como el carácter diverso de la evaluación.

Competencias específicas

1. Utilizar dispositivos y recursos digitales de forma segura, responsable y eficiente, para buscar información, comunicarse y trabajar de manera individual, en equipo y en red, y para reelaborar y crear contenido digital de acuerdo con las necesidades digitales del contexto educativo.

En las últimas décadas, las tecnologías de la información y la comunicación se han ido adentrando e integrando en nuestras vidas y se han expandido a todos los ámbitos de nuestra sociedad, proporcionando conocimientos y numerosas herramientas que ayudan en multitud de tareas de la vida cotidiana.

La variedad de dispositivos y aplicaciones que existen en la actualidad hace necesario introducir el concepto de digitalización del entorno personal de aprendizaje, entendido como el conjunto de dispositivos y recursos digitales que cada alumno o alumna utiliza de acuerdo con sus necesidades de aprendizaje y que le permiten realizar las tareas de forma eficiente, segura y sostenible, llevando a cabo un uso responsable de los recursos digitales. Por lo

tanto, esta competencia aspira a preparar al alumnado para desenvolverse en un ambiente digital que va más allá del mero manejo de dispositivos y la búsqueda de información en la red. El desarrollo de la competencia digital permitirá comprender y valorar el uso que se da a la tecnología; aumentar la productividad y la eficiencia en el propio trabajo; desarrollar estrategias de interpretación, organización y análisis de la información; reelaborar y crear contenido; comunicarse a través de medios informáticos, y trabajar en equipo. Asimismo, esta competencia implica conocer estrategias para hacer un uso crítico y seguro del entorno digital, tomando conciencia de los riesgos, aprendiendo cómo evitarlos o minimizarlos, pidiendo ayuda cuando sea preciso y resolviendo los posibles problemas tecnológicos de la forma más autónoma posible.

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: CCL3, STEM4, CD1, CD2, CD3, CD4, CD5, CCEC4.

2. Plantear y dar respuesta a cuestiones científicas sencillas, utilizando diferentes técnicas, instrumentos y modelos propios del pensamiento científico, para interpretar y explicar hechos y fenómenos que ocurren en el medio natural, social y cultural.

Los enfoques didácticos para la enseñanza de las ciencias han de partir de la curiosidad del alumnado por comprender el mundo que lo rodea, favoreciendo la participación activa en los diferentes procesos de indagación y exploración propios del pensamiento científico. Por tanto, el alumnado ha de poder identificar y plantear pequeños problemas; recurrir a fuentes y pruebas fiables; obtener, analizar y clasificar información; generar hipótesis; hacer predicciones; realizar comprobaciones; e interpretar, argumentar y comunicar los resultados.

Para que esta forma de trabajo genere verdaderos aprendizajes, el profesorado debe asumir el papel de facilitador y guía, proporcionando al alumnado las condiciones, pautas, estrategias y materiales didácticos que favorezcan el desarrollo de estas destrezas. Gracias al carácter manipulativo y vivencial de las actividades, se ofrecerán al alumnado experiencias que lo ayuden a construir su propio aprendizaje. Además, es necesario contextualizar las actividades en el entorno más próximo, de forma que el alumnado sea capaz de aplicar lo aprendido en diferentes contextos y situaciones. De este modo, además, se estimula el interés por la adquisición de nuevos aprendizajes y por la búsqueda de soluciones a problemas que puedan plantearse en la vida cotidiana.

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: CCL1, CCL2, CCL3, STEM2, STEM4, CD1, CD2, CC4.

3. Resolver problemas a través de proyectos de diseño y de la aplicación del pensamiento computacional, para generar cooperativamente un producto creativo e innovador que responda a necesidades concretas.

La elaboración de proyectos basados en actividades cooperativas supone el desarrollo coordinado, conjunto e interdisciplinar de los saberes básicos de las diferentes áreas para dar respuesta a un reto o problema del entorno físico, natural, social, cultural o tecnológico, utilizando técnicas propias del desarrollo de proyectos de diseño y del pensamiento computacional. La detección de necesidades, el diseño, la creación y prueba de prototipos, así como la evaluación de los resultados, son fases esenciales del desarrollo de proyectos de diseño para la obtención de un producto final con valor ecosocial. Por otro lado, el pensamiento computacional utiliza la descomposición de un problema en partes más sencillas, el reconocimiento de patrones, la realización de modelos, la selección de la información relevante y la creación de algoritmos para automatizar procesos de la vida cotidiana. Ambas estrategias no son excluyentes, por lo que pueden ser utilizadas de forma conjunta de acuerdo con las necesidades del proyecto.

La realización de este tipo de proyectos fomenta, además, la creatividad y la innovación al generar situaciones de aprendizaje donde no existe una única solución correcta, sino que toda decisión, errónea o acertada, se presenta como una oportunidad para obtener información válida que ayudará a elaborar una mejor solución. Estas situaciones propician, además, un entorno adecuado para el trabajo cooperativo, donde se desarrollan destrezas como la argumentación, la comunicación efectiva de ideas complejas, la toma de decisiones compartidas y la gestión de los conflictos de forma dialogada.

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: STEM3, STEM4, CD5, CPSAA3, CPSAA4, CPSAA5, CE1, CE3, CCEC4.

4. Conocer y tomar conciencia del propio cuerpo, así como de las emociones y sentimientos propios y ajenos, aplicando el conocimiento científico, para desarrollar hábitos saludables y para conseguir el bienestar físico, emocional y social.

La toma de conciencia del propio cuerpo desde edades tempranas permite al alumnado conocerlo y controlarlo, así como mejorar la ejecución de los movimientos y su relación con el entorno, siendo además el cuerpo la vía de expresión de los sentimientos y emociones. Su regulación y expresión fortalecen el optimismo, la resiliencia, la empatía y la búsqueda de propósitos, y permiten gestionar constructivamente los retos y los cambios que surgen en su entorno.

El conocimiento científico que adquiere el alumnado sobre el cuerpo humano y los riesgos para la salud a lo largo de su escolaridad debe vincularse con acciones de prevención mediante el desarrollo de hábitos, estilos y comportamientos de vida saludables. Esto, unido a la educación afectivo-sexual adaptada a su nivel madurativo, son elementos imprescindibles para el crecimiento, el desarrollo y el bienestar de una persona sana en todas sus dimensiones: física, emocional y social.

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: STEM5, CPSAA1, CPSAA2, CPSAA3, CC3.

5. Identificar las características de los diferentes elementos o sistemas del medio natural, social y cultural, analizando su organización y propiedades y estableciendo relaciones entre los mismos, para reconocer el valor del patrimonio cultural y natural, conservarlo, mejorarlo y emprender acciones para su uso responsable.

Conocer los diferentes elementos y sistemas que conforman el medio natural, social y cultural es el primer paso para comprender y valorar su riqueza y diversidad. Por eso, esta competencia persigue que el alumnado no solo conozca los diferentes elementos del medio que lo rodea de manera rigurosa y sistémica, sino que establezca relaciones entre los mismos. De esta forma, se persigue el objetivo de que el alumnado conozca, comprenda, respete, valore y proteja el medio natural, social y cultural desde la perspectiva del espacio y del tiempo. Comprender, por ejemplo, cómo los seres vivos, incluidos los seres humanos, se adaptan al entorno en el que viven y establecen relaciones con elementos bióticos o abióticos, o cómo se comporta la materia ante la presencia de diferentes fuerzas, permite al alumnado adquirir un conocimiento científico conectado que movilizará en las investigaciones o proyectos que realice. También permite visibilizar los problemas relacionados con el uso del espacio y sus transformaciones, los cambios y adaptaciones protagonizados por los humanos a través del tiempo para sus necesidades y las distintas organizaciones sociales que han ido desarrollándose.

La toma de conciencia del continuo uso y explotación de los recursos del territorio ha de favorecer que el alumnado desarrolle acciones de uso sostenible, conservación y mejora del patrimonio natural y cultural, considerándolo como un bien común. Además, debe promover el compromiso y la propuesta de actuaciones originales y éticas que respondan a los retos naturales, sociales y culturales planteados.

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: STEM1, STEM2, STEM4, STEM5, CD1, CC4, CE1, CCEC1.

6. Identificar las causas y consecuencias de la intervención humana en el entorno, desde los puntos de vista social, económico, cultural, tecnológico y ambiental, para mejorar la capacidad de afrontar problemas, buscar soluciones y actuar de manera individual y cooperativa en su resolución, y para poner en práctica estilos de vida sostenibles y consecuentes con el respeto, el cuidado y la protección de las personas y del planeta.

Conocer cómo ha evolucionado la interacción del ser humano con el mundo que lo rodea en el uso y aprovechamiento de los bienes comunes mediante procesos tecnológicos cada vez más avanzados resulta esencial para que el alumnado reflexione y sea consciente de los límites de la biosfera, de los problemas asociados con el consumo acelerado de bienes y el establecimiento de un modelo energético basado en los combustibles fósiles. De esta manera, el alumnado podrá afrontar los retos y desafíos de la sociedad contemporánea de forma sostenible.

Comprender las relaciones de interdependencia y ecoddependencia, así como la importancia que tienen para nosotros, como seres sociales dependientes, los cuidados que nos aporta la comunidad, es el punto de partida para poder identificar y profundizar en las diferentes problemáticas que plantea el modelo de sociedad actual y su impacto a nivel local y global. Es preciso, por tanto, dotar al alumnado de herramientas que faciliten su empoderamiento como agente de cambio ecosocial desde una perspectiva emprendedora y cooperativa. Esto supone que diseñe, participe y se involucre en actividades que permitan avanzar hacia los Objetivos de Desarrollo Sostenible de manera consciente y contextualizada. Así, será partícipe de la construcción de modelos de relación y convivencia basados en la empatía, la cooperación y el respeto a las personas y al planeta.

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: CCL5, STEM2, STEM5, CPSAA4, CC1, CC3, CC4, CE1.

7. Observar, comprender e interpretar continuidades y cambios del medio social y cultural, analizando relaciones de causalidad, simultaneidad y sucesión, para explicar y valorar las relaciones entre diferentes elementos y acontecimientos.

Conocer los rasgos de las distintas sociedades a lo largo del tiempo y el papel que mujeres y hombres han desempeñado en las mismas como protagonistas individuales y colectivos de la historia ha de servir al alumnado para relacionar las diferentes épocas e identificar las acciones y hechos más destacados en cada una de ellas. Los elementos y manifestaciones culturales de cada sociedad son la expresión de complejas relaciones económicas, sociales y políticas, así como de los valores, creencias e ideas que las sustentan, pero también de sus múltiples identidades, del talento de sus integrantes y de las relaciones con otras culturas. Comprender esa red dinámica de interacciones es el trasfondo de toda interpretación y valoración crítica del pasado.

El conocimiento y la contextualización de acontecimientos relevantes desde un punto de vista histórico resultan fundamentales para que el alumnado comprenda la forma en la que el pasado contribuye en la configuración del presente. La investigación de tales acontecimientos, estableciendo relaciones de causalidad, simultaneidad y sucesión entre ellos e identificando los aspectos dinámicos y los más estables, permite al individuo una mayor y mejor comprensión de sí mismo y de sus relaciones con los demás y con el entorno y lo dispone en la mejor situación para adoptar una actitud objetiva y analítica con respecto a la actualidad y para asumir un compromiso responsable y consciente de los retos del futuro.

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: CCL3, STEM4, CPSAA4, CC1, CC3, CE2, CCEC1.

8. Reconocer y valorar la diversidad y la igualdad de género, mostrando empatía y respeto por otras culturas y reflexionando sobre cuestiones éticas, para contribuir al bienestar individual y colectivo de una sociedad en continua transformación y al logro de los valores de integración europea.

La diversidad es un rasgo característico de las sociedades contemporáneas y plantea retos para la vida en democracia. El análisis comparativo entre diferentes sociedades y territorios en el mundo muestra la coexistencia de distintas formas de organización social y política derivados de diversos factores. La realidad pluricultural del entorno favorece la toma de conciencia de la diversidad y la riqueza patrimonial existentes, promoviendo una actitud de respeto y diálogo con personas y culturas diferentes. La interconexión mundial, los procesos de integración, como el de la Unión Europea y los movimientos migratorios, conectan con esta realidad múltiple y diversa, que es necesario afrontar desde los principios de igualdad, de respeto a los derechos humanos y de la infancia y desde los valores del europeísmo, para prevenir prejuicios y actitudes discriminatorias y favorecer la inclusión y la cohesión social.

En el seno de la sociedad nos encontramos, además, con otros tipos de diversidad asociados a la etnicidad, el género, la edad, las creencias, la identidad, la orientación sexual o la situación funcional de las personas, que precisan de actitudes basadas en el respeto y la inclusión. Especial importancia cobran los comportamientos relativos a la igualdad entre mujeres y hombres, que debe implicar acciones comprometidas para evitar toda actitud discriminatoria. Todos estos comportamientos y valores deben desarrollarse en el entorno familiar y social del alumnado, a través del ejercicio de una ciudadanía activa y responsable.

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: CP3, CPSAA3, CC1, CC2, CC3, CCEC1.

9. Participar en el entorno y la vida social de forma eficaz y constructiva desde el respeto a los valores democráticos, los derechos humanos y de la infancia y los principios y valores de la Constitución española y la Unión Europea, valorando la función del Estado y sus instituciones en el mantenimiento de la paz y la seguridad integral ciudadana, para generar interacciones respetuosas y equitativas y promover la resolución pacífica y dialogada de los conflictos.

Comprender la organización y el funcionamiento de una sociedad en su territorio y valorar el papel de las administraciones en la garantía de los servicios públicos es fundamental para la educación ciudadana. La sociedad democrática demanda una ciudadanía comprometida y crítica que participe de manera activa en el ámbito escolar y en otras actividades que tengan influencia en el bienestar de la comunidad. En este marco de convivencia, el alumnado debe tomar conciencia de la importancia de las normas de conducta social, la movilidad segura, saludable y sostenible, y la distribución de derechos y responsabilidades entre personas de manera igualitaria y dialogada, desarrollando destrezas comunicativas y de escucha activa, de pensamiento crítico y de resolución pacífica de conflictos, y valorando la función que el Estado y sus instituciones desempeñan en el mantenimiento de la seguridad integral, la defensa como un compromiso cívico y solidario al servicio de la paz, y el reconocimiento de las víctimas de violencia.

Los principios y valores de la Constitución española y la Unión Europea, junto con los del Estado y las instituciones democráticas, implican el ejercicio de una ciudadanía activa que contribuya a mantener y cumplir sus obligaciones cívicas y que favorezca la justicia social, la dignidad humana, la libertad, la igualdad, el Estado de Derecho, la cultura de paz y el respeto a los derechos humanos y a las minorías etnolingüísticas. La adopción consciente de valores como la equidad, el respeto, la justicia, la solidaridad y la igualdad entre mujeres y hombres prepara al alumnado para afrontar los retos y desafíos del siglo XXI.

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: CCL5, CPSAA1, CC1, CC2, CC3, CCEC1.

PRIMER CICLO

Criterios de evaluación

Competencia específica 1.

1.1 Utilizar dispositivos y recursos digitales de forma segura y de acuerdo con las necesidades del contexto educativo.

Competencia específica 2.

2.1 Mostrar curiosidad por objetos, hechos y fenómenos cercanos, formulando preguntas y realizando predicciones.

2.2 Buscar información sencilla de diferentes fuentes seguras y fiables de forma guiada, utilizándola en investigaciones relacionadas con el medio natural, social y cultural.

2.3 Participar en experimentos pautados o guiados, cuando la investigación lo requiera, utilizando técnicas sencillas de indagación, empleando de forma segura los instrumentos y registrando las observaciones de forma clara.

2.4 Proponer respuestas a las preguntas planteadas, comparando la información y los resultados obtenidos con las predicciones realizadas.

2.5 Comunicar de forma oral o gráfica el resultado de las investigaciones, explicando los pasos seguidos con ayuda de un guion.

Competencia específica 3.

3.1 Realizar, de forma guiada, un producto final sencillo que dé solución a un problema de diseño, probando en equipo diferentes prototipos y utilizando de forma segura los materiales adecuados.

3.2 Presentar de forma oral o gráfica el producto final de los proyectos de diseño, explicando los pasos seguidos con ayuda de un guion.

3.3 Mostrar interés por el pensamiento computacional, participando en la resolución guiada de problemas sencillos de programación.

Competencia específica 4.

4.1 Identificar las emociones propias y las de los demás, entendiendo las relaciones familiares y escolares a las que pertenecen y reconociendo las acciones que favorezcan el bienestar emocional y social.

4.2 Reconocer estilos de vida saludables valorando la importancia de una alimentación variada, equilibrada y sostenible, la higiene, el ejercicio físico, el contacto con la naturaleza, el descanso y el uso adecuado de las tecnologías.

Competencia específica 5.

5.1 Reconocer las características, la organización y las propiedades de los elementos del medio natural, social y cultural a través de la indagación, utilizando las herramientas y procesos adecuados de forma pautada.

5.2 Reconocer conexiones sencillas y directas entre diferentes elementos del medio natural, social y cultural por medio de la observación, la manipulación y la experimentación.

5.3 Mostrar actitudes de respeto ante el patrimonio natural y cultural, reconociéndolo como un bien común.

Competencia específica 6.

6.1 Mostrar estilos de vida sostenible y valorar la importancia del respeto, los cuidados, la corresponsabilidad y la protección de los elementos y seres del planeta, identificando la relación de la vida de las personas con sus acciones sobre los elementos y recursos del medio como el suelo y el agua.

Competencia específica 7.

7.1 Ordenar temporalmente hechos del entorno social y cultural cercano, empleando nociones básicas de medida y sucesión.

7.2 Conocer personas y grupos sociales relevantes de la historia, así como formas de vida del pasado, incorporando la perspectiva de género.

Competencia específica 8.

8.1 Recoger información acerca de manifestaciones culturales del propio entorno, mostrando respeto, valorando su diversidad y riqueza, y apreciándolas como fuente de aprendizaje.

8.2 Mostrar actitudes que fomenten la igualdad de género y las conductas no sexistas reconociendo modelos positivos en el entorno cercano.

Competencia específica 9.

9.1 Establecer acuerdos de forma dialógica y democrática como parte de grupos próximos a su entorno, identificando las responsabilidades individuales y empleando un lenguaje inclusivo y no violento.

9.2 Identificar instituciones cercanas, señalando y valorando las funciones que realizan en pro de una buena convivencia.

9.3 Conocer e interiorizar normas básicas para la convivencia en el uso de los espacios públicos, especialmente como peatones o como usuarios de los medios de locomoción, tomando conciencia de la importancia de la movilidad segura, saludable y sostenible tanto para las personas como para el planeta.

Saberes básicos

A. Cultura científica.

1. Iniciación en la actividad científica.

- Procedimientos de indagación adecuados a las necesidades de la investigación (observación en el tiempo, identificación y clasificación, búsqueda de patrones...).
- Instrumentos y dispositivos apropiados para realizar observaciones y mediciones de acuerdo con las necesidades de las diferentes investigaciones (hojas de registro, instrumentos para medir con unidades no convencionales, instrumentos de observación como la lupa...).
- Vocabulario científico básico relacionado con las diferentes investigaciones. Presentación en formato oral y gráfico (dibujos, bocetos...).
- La curiosidad y la iniciativa en la realización de las diferentes investigaciones.
- Las profesiones relacionadas con la ciencia y la tecnología desde una perspectiva de género. Mujeres y hombres en la ciencia y la tecnología.
- Estilos de vida sostenible e importancia del cuidado del planeta a través del conocimiento científico presente en la vida cotidiana (alimentación saludable, actividad física, seguridad en los medios de transporte...).

2. La vida en nuestro planeta.

- Necesidades básicas de los seres vivos, incluido el ser humano, y la diferencia con los objetos inertes. Clasificación de los seres vivos según su modo de nutrición, de relación con el entorno y de reproducción. Órganos de los sentidos.
- Las adaptaciones de los seres vivos, incluido el ser humano, a su hábitat, concebido como el lugar en el que cubren sus necesidades (la ciudad, el campo, el desierto, la jungla, el mar...).
- Clasificación e identificación de los seres vivos, incluido el ser humano, de acuerdo con sus características observables (animales, plantas, vertebrados, invertebrados).
- Las relaciones entre los seres humanos, los animales y las plantas. Cuidado y respeto a los seres vivos y al entorno en el que viven, evitando la degradación del suelo, el aire o el agua.
- Hábitos saludables relacionados con el bienestar físico del ser humano: higiene, alimentación variada, equilibrada y sostenible, ejercicio físico, contacto con la naturaleza, descanso y cuidado del cuerpo como medio para prevenir posibles enfermedades.
- Hábitos saludables relacionados con el bienestar emocional y social: estrategias de identificación de las propias emociones y respeto a las de los demás. Sensibilidad y aceptación de la diversidad presente en el aula y en la sociedad. Educación afectivo-sexual.

3. Materia, fuerzas y energía.

- La luz (solar y artificial) y el sonido (la voz, instrumentos musicales...) como formas de energía. Fuentes y uso en la vida cotidiana.
- Propiedades observables de los materiales, su procedencia y su uso en objetos de la vida cotidiana de acuerdo con las necesidades de diseño para los que fueron fabricados.
- Las sustancias puras y las mezclas. Identificación de mezclas homogéneas y heterogéneas en el entorno cotidiano. Separación de mezclas heterogéneas mediante distintos métodos.
- Estructuras resistentes, estables y útiles. Conceptos básicos de estructuras estables y materiales resistentes. Ejemplos de estructuras en la vida cotidiana.

B. Tecnología y digitalización.

1. Digitalización del entorno personal de aprendizaje.

- Dispositivos y recursos del entorno digital de aprendizaje de acuerdo con las necesidades del contexto educativo.
- Recursos digitales para comunicarse con personas conocidas en entornos conocidos y seguros.

2. Proyectos de diseño y pensamiento computacional.

- Fases de los proyectos de diseño: prototipado, prueba y comunicación.
- Materiales adecuados a la consecución de un proyecto de diseño.

- Iniciación en la programación a través de recursos analógicos o digitales adaptados al nivel lector del alumnado (actividades desenchufadas, plataformas digitales de iniciación en la programación, robótica educativa...).

- Estrategias básicas de trabajo en equipo (participación activa, aceptación del rol asignado...).

C. Sociedades y territorios.

1. Retos del mundo actual.

- La Tierra en el universo. Elementos, movimientos y dinámicas relacionados con la Tierra y el universo y sus consecuencias en la vida diaria y en el entorno. Secuencias temporales y cambios estacionales.

- La vida en la Tierra. Fenómenos atmosféricos y su repercusión en los ciclos biológicos y en la vida diaria. Observación y registro de datos atmosféricos.

- Retos sobre situaciones cotidianas. Funciones básicas del pensamiento espacial y temporal para la interacción con el medio y la resolución de situaciones de la vida cotidiana. Ventajas e inconvenientes de los principales medios de transporte del entorno. Itinerarios y trayectos, desplazamientos y viajes.

2. Sociedades en el tiempo.

- La percepción del tiempo. Medida del tiempo en la vida cotidiana. Acontecimientos del pasado y presente en el entorno cercano. El ciclo vital y las relaciones intergeneracionales.

- Uso de objetos y artefactos de la vida cotidiana como fuentes para reflexionar sobre el cambio y la continuidad, las causas y consecuencias.

- Recursos y medios analógicos y digitales. Las fuentes orales y la memoria colectiva. La historia local y la biografía familiar; mujeres y hombres como sujetos de la historia.

- Las expresiones y producciones artísticas a través del tiempo. El patrimonio material e inmaterial local.

3. Alfabetización cívica.

- La vida en colectividad. La familia. Diversidad familiar. Compromisos, corresponsabilidad, participación y normas en el entorno familiar, vecinal y escolar. Prevención, gestión y resolución dialogada de conflictos.

- La vida en sociedad. Espacios, recursos y servicios del entorno. Formas y modos de interacción social en espacios públicos desde una perspectiva de género.

- La escuela: participación en actividades y celebraciones del centro.

- La localidad: pueblos y ciudades. El barrio: características y relaciones entre sus miembros.

- Identidad y diversidad cultural: existencia de realidades diferentes y aproximación a las distintas etnoculturas presentes en el entorno. La convivencia con los demás y el rechazo a las actitudes discriminatorias. Cultura de paz y no violencia.

- Ocupación y trabajo. Artesanía e industria. Identificación de las principales actividades productivas, profesionales y laborales de mujeres y hombres en el entorno.

- Relación cotidiana con la administración local y con otras instituciones que presten servicios públicos.

- Igualdad de género y conducta no sexista.

- Seguridad vial. La ciudad como espacio de convivencia. Normas básicas en los desplazamientos como peatones o como usuarios de los medios de locomoción.

4. Conciencia ecosocial.

- Conocimiento de nuestro entorno. Paisajes naturales y paisajes humanizados, y sus elementos. La acción humana sobre el medio y sus consecuencias.

- Responsabilidad ecosocial. Acciones para la conservación, mejora y uso sostenible de los bienes comunes. El maltrato animal y su prevención.

- Estilos de vida sostenible. El uso responsable del agua, la movilidad segura, saludable y sostenible, y la prevención y la gestión de los residuos.

SEGUNDO CICLO

Criterios de evaluación

Competencia específica 1.

1.1 Realizar búsquedas guiadas de información seguras en internet, utilizando conceptos o palabras clave que permitan, con la orientación del docente, seleccionar la información más relevante de acuerdo a las necesidades del contexto.

1.2 Utilizar herramientas digitales, de creación y comunicación en el trabajo individual y en equipo, aplicando la etiqueta digital en el intercambio comunicativo, y resolviendo los problemas de comunicación que aparecen en los entornos digitales.

1.3 Conocer y aplicar pautas básicas de protección de datos y del bienestar digital, de forma reflexiva, identificando riesgos asociados a un uso inadecuado y poco seguro de las tecnologías digitales.

Competencia específica 2.

2.1 Formular preguntas y realizar predicciones razonadas, demostrando curiosidad por el medio natural, social y cultural cercano.

2.2 Buscar y seleccionar información de diferentes fuentes seguras y fiables, utilizándola en investigaciones relacionadas con el medio natural, social y cultural y adquiriendo léxico científico básico.

2.3 Realizar experimentos guiados, cuando la investigación lo requiera, utilizando diferentes técnicas de indagación y modelos, empleando de forma segura instrumentos y dispositivos, realizando observaciones y mediciones precisas y registrándolas correctamente.

2.4 Proponer posibles respuestas a las preguntas planteadas, a través de la interpretación de la información y los resultados obtenidos, comparándolos con las predicciones realizadas.

2.5 Presentar los resultados de las investigaciones en diferentes formatos, utilizando lenguaje científico básico y explicando los pasos seguidos.

Competencia específica 3.

3.1 Construir en equipo un producto final sencillo que dé solución a un problema de diseño, proponiendo posibles soluciones, probando diferentes prototipos y utilizando de forma segura las herramientas, técnicas y materiales adecuados.

3.2 Presentar el producto final de los proyectos de diseño en diferentes formatos y explicando los pasos seguidos.

3.3 Resolver, de forma guiada, problemas sencillos de programación, modificando algoritmos de acuerdo con los principios básicos del pensamiento computacional.

Competencia específica 4.

4.1 Mostrar actitudes que fomenten el bienestar emocional y social, identificando las emociones propias y las de los demás, mostrando empatía y estableciendo relaciones afectivas saludables.

Competencia específica 5.

5.1 Identificar las características, la organización y las propiedades de los elementos del medio natural, social y cultural a través de la indagación y utilizando las herramientas y procesos adecuados.

5.2 Identificar conexiones sencillas entre diferentes elementos del medio natural social y cultural mostrando comprensión de las relaciones que se establecen.

5.3 Proteger el patrimonio natural y cultural y valorarlo como un bien común, adoptando conductas respetuosas para su disfrute y proponiendo acciones para su conservación y mejora.

Competencia específica 6.

6.1 Identificar problemas ecosociales, proponer posibles soluciones y poner en práctica estilos de vida sostenible, reconociendo comportamientos respetuosos de cuidado,

corresponsabilidad y protección del entorno y uso sostenible de los recursos naturales, y expresando los cambios positivos y negativos causados en el medio por la acción humana.

Competencia específica 7.

7.1 Identificar hechos del entorno social y cultural desde la Prehistoria hasta la Edad Antigua, empleando las nociones de causalidad, simultaneidad y sucesión.

7.2 Conocer personas, grupos sociales relevantes y formas de vida de las sociedades desde la Prehistoria hasta la Edad Antigua, incorporando la perspectiva de género.

Competencia específica 8.

8.1 Analizar la importancia demográfica, cultural y económica de las migraciones en la actualidad, valorando con respeto y empatía el aporte de la diversidad cultural al bienestar individual y colectivo.

8.2 Valorar positivamente las acciones que fomentan la igualdad de género y las conductas no sexistas reconociendo modelos positivos a lo largo de la historia.

Competencia específica 9.

9.1 Realizar actividades en el contexto de la comunidad escolar, asumiendo responsabilidades y estableciendo acuerdos de forma dialogada y democrática y empleando un lenguaje inclusivo y no violento.

9.2 Conocer los principales órganos de gobierno y funciones de diversas administraciones y servicios públicos, valorando la importancia de su gestión para la seguridad integral ciudadana y la participación democrática.

9.3 Interiorizar normas básicas para la convivencia en el uso de los espacios públicos como peatones o como usuarios de los medios de locomoción, identificando las señales de tráfico y tomando conciencia de la importancia de una movilidad segura, saludable y sostenible tanto para las personas como para el planeta.

Saberes básicos

A. Cultura científica.

1. Iniciación en la actividad científica.

– Procedimientos de indagación adecuados a las necesidades de la investigación (observación en el tiempo, identificación y clasificación, búsqueda de patrones, creación de modelos, investigación a través de búsqueda de información, experimentos con control de variables...).

– Instrumentos y dispositivos apropiados para realizar observaciones y mediciones precisas de acuerdo con las necesidades de la investigación (hojas de registro, instrumentos para medir con unidades convencionales, instrumentos de observación como la lupa binocular...).

– Vocabulario científico básico relacionado con las diferentes investigaciones. Presentación de resultados en formato oral y escrito (gráficas, tablas, dibujos, bocetos...).

– Fomento de la curiosidad, la iniciativa y la constancia en la realización de las diferentes investigaciones.

– Avances en el pasado relacionados con la ciencia y la tecnología que han contribuido a transformar nuestra sociedad mostrando modelos que incorporen una perspectiva de género. Aportaciones significativas de las mujeres y los hombres a la ciencia y a la tecnología.

– La importancia del uso de la ciencia y la tecnología para ayudar a comprender las causas de las propias acciones, tomar decisiones razonadas y realizar tareas de forma más eficiente.

2. La vida en nuestro planeta.

– Los reinos de la naturaleza desde una perspectiva general e integrada a partir del estudio y análisis de las características de diferentes ecosistemas.

- Características propias de los animales que permiten su clasificación y diferenciación en subgrupos relacionados con su capacidad adaptativa al medio: obtención de energía, relación con el entorno y perpetuación de la especie.

- Características propias de las plantas que permiten su clasificación en relación con su capacidad adaptativa al medio: obtención de energía, relación con el entorno y perpetuación de la especie.

- Los ecosistemas como lugar donde intervienen factores bióticos y abióticos, manteniéndose un equilibrio entre los diferentes elementos y recursos. Importancia de la biodiversidad.

- Las funciones y servicios de los ecosistemas.

- Relación del ser humano con los ecosistemas para cubrir las necesidades de la sociedad. Ejemplos de buenos y malos usos de los recursos naturales de nuestro planeta y sus consecuencias.

- Las formas de relieve más relevantes.

- Clasificación elemental de las rocas.

3. Materia, fuerzas y energía.

- El calor. Cambios de estado, materiales conductores y aislantes, instrumentos de medición y aplicaciones en la vida cotidiana.

- Los cambios reversibles (físicos) e irreversibles (químicos) que experimenta la materia desde un estado inicial a uno final identificando los procesos y transformaciones que experimenta en situaciones de la vida cotidiana (estados de agregación, magnetización, combustión, oxidación...).

- Fuerzas de contacto y a distancia (resistencia, gravedad, magnetismo...). Las fuerzas y sus efectos (mover, deformar, detener...).

- Propiedades de las máquinas simples y su efecto sobre las fuerzas y movimientos que producen (traslación y rotación). Aplicaciones y usos en la vida cotidiana.

B. Tecnología y digitalización.

1. Digitalización del entorno personal de aprendizaje.

- Dispositivos, recursos y herramientas digitales de acuerdo con las necesidades del contexto educativo.

- Estrategias de búsquedas guiadas de información seguras y eficientes en internet (valoración, discriminación, selección y organización).

- Reglas básicas de seguridad y privacidad para navegar por internet y para proteger el entorno digital personal de aprendizaje.

- Recursos y plataformas digitales restringidas y seguras para comunicarse con otras personas. Etiqueta digital, reglas básicas de cortesía y respeto y estrategias para resolver problemas en la comunicación digital.

- Estrategias para fomentar el bienestar digital físico y mental. Reconocimiento de los riesgos asociados a un uso inadecuado y poco seguro de las tecnologías digitales (tiempo excesivo de uso, ciberacoso, acceso a contenidos inadecuados, publicidad y correos no deseados, etc.), y estrategias de actuación.

2. Proyectos de diseño y pensamiento computacional.

- Fases de los proyectos de diseño: diseño, prototipado, prueba y comunicación.

- Materiales, herramientas y objetos adecuados a la consecución de un proyecto de diseño.

- Técnicas cooperativas sencillas para el trabajo en equipo (asignación de roles y tareas, autoevaluación, coevaluación...) y estrategias para la gestión de conflictos y promoción de conductas empáticas e inclusivas.

- Iniciación en la programación a través de recursos analógicos (actividades desenchufadas) o digitales (plataformas digitales de iniciación en la programación, aplicaciones de programación por bloques, robótica educativa...).

C. Sociedades y territorios.

1. Retos del mundo actual.

– La Tierra y las catástrofes naturales. Elementos, movimientos, dinámicas que ocurren en el universo y su relación con fenómenos físicos que afectan a la Tierra y repercuten en la vida diaria y en el entorno.

– Conocimiento del espacio. Representación del espacio. Representación de la Tierra a través del globo terráqueo, los mapas y otros recursos digitales. Mapas y planos en distintas escalas. Técnicas de orientación mediante la observación de los elementos del medio físico y otros medios de localización espacial.

– El clima y el paisaje. Los fenómenos atmosféricos. Toma y registro de datos meteorológicos y su representación gráfica y visual. Las Tecnologías de la Información Geográfica (TIG). Relación entre las zonas climáticas y la diversidad de paisajes. Reconocimiento de las características climáticas y paisajísticas en el entorno.

– Retos demográficos. Ocupación y distribución de la población en el espacio y análisis de los principales problemas y retos demográficos. Representación gráfica y cartográfica de la población. La organización del territorio en España y en Europa.

– Desigualdad social y acceso a los recursos. Usos del espacio por el ser humano y evolución de las actividades productivas. El valor, el control del dinero y los medios de pago. De la supervivencia a la sobreproducción.

2. Sociedades en el tiempo.

– El tiempo histórico. Nociones temporales y cronología. Ubicación temporal de las grandes etapas históricas.

– Las fuentes históricas: clasificación y utilización de las distintas fuentes (orales, escritas, patrimoniales) como vía para el análisis de los cambios y permanencias en la localidad a lo largo de la historia. Las huellas de la historia en lugares, edificios, objetos, oficios o tradiciones de la localidad.

– Iniciación en la investigación y en los métodos de trabajo para la realización de proyectos, que analicen hechos, asuntos y temas de relevancia actual y del entorno con perspectiva histórica, contextualizándolos en la época correspondiente (Prehistoria y Edad Antigua), como la supervivencia y la alimentación, la vivienda, los intercambios comerciales (de dónde viene el dinero, los trabajos no remunerados), la explotación de bienes comunes y recursos o los avances técnicos.

– La acción de mujeres y hombres como sujetos en la historia. Interpretación del papel de los individuos y de los distintos grupos sociales: relaciones, conflictos, creencias y condicionantes en cada época histórica.

– Las expresiones artísticas y culturales prehistóricas y de la Antigüedad y su contextualización histórica desde una perspectiva de género. La función del arte y la cultura en el mundo de la Prehistoria y la Edad Antigua. Huellas del pasado en el contexto próximo.

– El patrimonio natural y cultural. Los espacios protegidos, culturales y naturales. Su uso, cuidado y conservación.

3. Alfabetización cívica.

– Compromisos y normas para la vida en sociedad.

– Participación responsable dentro de la comunidad escolar y en las actividades del centro.

– Las costumbres, tradiciones y manifestaciones etnoculturales del entorno. Respeto por la diversidad y la cohesión social. La cultura de paz y no violencia.

– La organización política y territorial de España.

– Organización y funcionamiento de la sociedad. Las principales instituciones y entidades del entorno local, regional y nacional y los servicios públicos que prestan. Estructura administrativa de España.

– Seguridad vial. La ciudad como espacio de convivencia. Normas de circulación, señales y marcas viales. Movilidad segura, saludable y sostenible como peatones o como usuarios de los medios de locomoción.

4. Conciencia ecosocial.

– El cambio climático. Introducción a las causas y consecuencias del cambio climático, y su impacto en los paisajes de la Tierra. Medidas de mitigación y de adaptación.

- Responsabilidad ecosocial. Ecodependencia e interdependencia entre personas, sociedades y medio natural.
- La transformación y la degradación de los ecosistemas naturales por la acción humana. Conservación y protección de la naturaleza. El maltrato animal y su prevención.
- Estilos de vida sostenible. El consumo y la producción responsables, la alimentación equilibrada y sostenible, el uso eficiente del agua y la energía, la movilidad segura, saludable y sostenible, y la prevención y la gestión de los residuos.

TERCER CICLO

Criterios de evaluación

Competencia específica 1.

1.1 Realizar búsquedas de información haciendo uso de estrategias sencillas que le permitan valorar, discriminar, seleccionar y organizar los resultados de búsqueda, teniendo en cuenta la propiedad intelectual de los mismos y almacenando la información de manera guiada.

1.2 Trabajar cooperativamente y comunicarse en entornos digitales restringidos y supervisados, compartiendo datos y contenidos, aplicando reglas básicas de cortesía y respeto, así como estrategias de resolución de problemas en la comunicación digital.

1.3 Crear y reelaborar contenidos digitales a través de tareas de elaboración y edición, utilizando distintas herramientas digitales y respetando los derechos sobre la propiedad intelectual de los materiales empleados.

1.4 Reconocer y actuar ante situaciones de riesgo o de violencia en la red, aplicando estrategias de respuesta en protección de la privacidad y del bienestar digital, tanto físico como mental.

Competencia específica 2.

2.1 Formular preguntas y realizar predicciones razonadas sobre el medio natural, social o cultural mostrando y manteniendo la curiosidad.

2.2 Buscar, seleccionar y contrastar información, de diferentes fuentes seguras y fiables, usando los criterios de fiabilidad de fuentes, adquiriendo léxico científico básico, y utilizándola en investigaciones relacionadas con el medio natural, social y cultural.

2.3 Diseñar y realizar experimentos guiados, cuando la investigación lo requiera, utilizando diferentes técnicas de indagación y modelos, empleando de forma segura los instrumentos y dispositivos apropiados, realizando observaciones y mediciones precisas y registrándolas correctamente.

2.4 Proponer posibles respuestas a las preguntas planteadas, a través del análisis y la interpretación de la información y los resultados obtenidos, valorando la coherencia de las posibles soluciones y comparándolas con las predicciones realizadas.

2.5 Comunicar los resultados de las investigaciones adaptando el mensaje y el formato a la audiencia a la que va dirigido, utilizando el lenguaje científico y explicando los pasos seguidos.

Competencia específica 3.

3.1 Plantear problemas de diseño que se resuelvan con la creación de un prototipo o solución digital, evaluando necesidades del entorno y estableciendo objetivos concretos.

3.2 Diseñar posibles soluciones a los problemas planteados de acuerdo con técnicas sencillas de los proyectos de diseño y pensamiento computacional, mediante estrategias básicas de gestión de proyectos cooperativos, teniendo en cuenta los recursos necesarios y estableciendo criterios concretos para evaluar el proyecto.

3.3 Desarrollar un producto final que dé solución a un problema de diseño, probando en equipo diferentes prototipos o soluciones digitales y utilizando de forma segura las herramientas, dispositivos, técnicas y materiales adecuados.

3.4 Comunicar el diseño de un producto final, adaptando el mensaje y el formato a la audiencia, explicando los pasos seguidos, justificando por qué ese prototipo o solución digital cumple con los requisitos del proyecto y proponiendo posibles retos para futuros proyectos.

Competencia específica 4.

4.1 Promover actitudes que fomenten el bienestar emocional y social, gestionando las emociones propias y respetando las de los demás, fomentando relaciones afectivas saludables y reflexionando ante los usos de la tecnología y la gestión del tiempo libre.

4.2 Adoptar estilos de vida saludables valorando la importancia de una alimentación variada, equilibrada y sostenible, el ejercicio físico, el contacto con la naturaleza, el descanso, la higiene, la prevención de enfermedades y el uso adecuado de nuevas tecnologías.

Competencia específica 5.

5.1 Identificar y analizar las características, la organización y las propiedades de los elementos del medio natural, social y cultural a través de la indagación utilizando las herramientas y procesos adecuados.

5.2 Establecer conexiones sencillas entre diferentes elementos del medio natural, social y cultural mostrando comprensión de las relaciones que se establecen.

5.3 Valorar, proteger y mostrar actitudes de conservación y mejora del patrimonio natural y cultural a través de propuestas y acciones que reflejen compromisos y conductas en favor de la sostenibilidad.

Competencia específica 6.

6.1 Promover estilos de vida sostenible y consecuentes con el respeto, los cuidados, la corresponsabilidad y la protección de las personas y del planeta, a partir del análisis de la intervención humana en el entorno.

6.2 Participar con actitud emprendedora en la búsqueda, contraste y evaluación de propuestas para afrontar problemas ecosociales, buscar soluciones y actuar para su resolución, a partir del análisis de las causas y consecuencias de la intervención humana en el entorno.

Competencia específica 7.

7.1 Analizar relaciones de causalidad, simultaneidad y sucesión entre diferentes elementos del medio social y cultural desde la Edad Media hasta la actualidad, situando cronológicamente los hechos.

7.2 Conocer personas, grupos sociales relevantes y formas de vida de las sociedades desde la Edad Media hasta la actualidad, incorporando la perspectiva de género, situándolas cronológicamente e identificando rasgos significativos sociales en distintas épocas de la historia.

Competencia específica 8.

8.1 Analizar los procesos geográficos, históricos y culturales que han conformado la sociedad actual, valorando la diversidad etnocultural o afectivo-sexual y la cohesión social y mostrando empatía y respeto por otras culturas y la igualdad de género.

8.2 Promover actitudes de igualdad de género y conductas no sexistas, analizando y contrastando diferentes modelos en nuestra sociedad.

Competencia específica 9.

9.1 Resolver de forma pacífica y dialogada los conflictos, promoviendo una interacción respetuosa y equitativa a partir del lenguaje inclusivo y no violento, explicando y ejercitando las principales normas, derechos, deberes y libertades que forman parte de la Constitución española, y de la de Unión Europea, y conociendo la función que el Estado y sus instituciones desempeñan en el mantenimiento de la paz, la seguridad integral ciudadana y el reconocimiento de las víctimas de violencia.

9.2 Explicar el funcionamiento general de los órganos de gobierno del municipio, de las comunidades autónomas, del Estado español y de la Unión Europea, valorando sus funciones y la gestión de los servicios públicos para la ciudadanía.

Saberes básicos

A. Cultura científica.

1. Iniciación en la actividad científica.

– Fases de la investigación científica e iniciación a diferentes metodologías científicas a través de las distintas técnicas de indagación: observación, formulación de preguntas y predicciones, planificación y realización de experimentos, recogida y análisis de información y datos, comunicación de resultados...

– Instrumentos y dispositivos apropiados para realizar observaciones (lupa binocular o microscopio) y mediciones precisas de acuerdo con las necesidades de la investigación (hojas de registro, instrumentos para medir con precisión con unidades convencionales).

– Vocabulario científico básico relacionado con las diferentes investigaciones. Presentación de resultados de forma oral y escrita (gráficas, tablas, esquemas, dibujos...).

– Fomento de la curiosidad, la iniciativa, la constancia y el sentido de la responsabilidad en la realización de las diferentes investigaciones.

– La ciencia, la tecnología y la ingeniería como actividades humanas. Aportaciones importantes de mujeres y hombres a la ciencia y la tecnología. Las profesiones STEM en la actualidad desde una perspectiva de género.

– La relación entre los avances en matemáticas, ciencia, ingeniería y tecnología para comprender la evolución de la sociedad en el ámbito científico-tecnológico.

2. La vida en nuestro planeta.

– Aspectos básicos de las funciones vitales del ser humano desde una perspectiva integrada: obtención de energía, relación con el entorno y perpetuación de la especie.

– Los cambios físicos, emocionales y sociales que conllevan la pubertad y la adolescencia para aceptarlos de forma positiva tanto en uno mismo como en los demás. Educación afectivo-sexual.

– Pautas para una alimentación saludable y sostenible: menús saludables y equilibrados. La importancia de la cesta de la compra y del etiquetado de los productos alimenticios para conocer sus nutrientes y su aporte energético.

– Pautas que fomenten una salud emocional y social adecuadas: higiene del sueño, prevención y consecuencias del consumo de drogas (legales e ilegales), gestión saludable del ocio y del tiempo libre, contacto con la naturaleza, uso adecuado de dispositivos digitales, estrategias para el fomento de relaciones sociales saludables y fomento de los cuidados de las personas.

– Pautas para la prevención de riesgos y accidentes en diferentes situaciones. Conocimiento de actuaciones básicas de primeros auxilios (conducta PAS, posición de seguridad, teléfonos de emergencia, diferentes simulacros...).

– Clasificación básica de rocas y minerales. Usos y explotación sostenible de los recursos geológicos.

– Procesos geológicos básicos de formación y modelado del relieve.

3. Materia, fuerzas y energía.

– Propiedades generales de la materia (masa, capacidad y volumen). Instrumentos para calcular la masa y la capacidad de un objeto. Concepto de densidad y su relación con la flotabilidad de un objeto en un líquido.

– La energía eléctrica. Fuentes, transformaciones, transferencia y uso en la vida cotidiana. Los circuitos eléctricos (generador eléctrico, electroimán...) y las estructuras robotizadas (uso de servomecanismos).

– Las formas de energía, las fuentes y las transformaciones. Las fuentes de energías renovables (solar, eólica, hidroeléctrica...) y no renovables (combustibles fósiles, nuclear...) y su influencia en la contribución al desarrollo sostenible de la sociedad.

– Artefactos voladores (cometas, globos, aviones...). Propiedades del aire (ocupa un espacio, tiene masa, puede ejercer una fuerza...) y principios básicos del vuelo (fuerzas de sustentación, empuje, peso y resistencia).

B. Tecnología y digitalización.

1. Digitalización del entorno personal de aprendizaje.

- Dispositivos, recursos y herramientas digitales de acuerdo con las necesidades del contexto educativo.
- Estrategias de búsqueda de información seguras y eficientes en internet (valoración, discriminación, selección, organización y propiedad intelectual).
- Estrategias de recogida, almacenamiento y representación de datos para facilitar su comprensión y análisis.
- Reglas básicas de seguridad y privacidad para navegar por internet y para proteger el entorno digital personal de aprendizaje.
- Recursos y plataformas digitales restringidas y seguras para comunicarse con otras personas. Etiqueta digital, reglas básicas de cortesía y respeto y estrategias para resolver problemas en la comunicación digital.
- Estrategias para fomentar el bienestar digital físico y mental. Reconocimiento de los riesgos asociados a un uso inadecuado y poco seguro de las tecnologías digitales (tiempo excesivo de uso, ciberacoso, dependencia tecnológica, acceso a contenidos inadecuados, etc.), y estrategias de actuación.
- El coste ecosocial de las tecnologías digitales.

2. Proyectos de diseño y pensamiento computacional.

- Fases de los proyectos de diseño: identificación de necesidades, diseño, prototipado, prueba, evaluación y comunicación.
- Fases del pensamiento computacional (descomposición de una tarea en partes más sencillas, reconocimiento de patrones y creación de algoritmos sencillos para la resolución del problema...).
- Materiales, herramientas, objetos, dispositivos y recursos digitales (programación por bloques, sensores, motores, simuladores, impresoras 3D...) seguros y adecuados a la consecución del proyecto.
- Estrategias en situaciones de incertidumbre: adaptación y cambio de estrategia cuando sea necesario, valoración del error propio y el de los demás como oportunidad de aprendizaje, toma de decisiones cuando se desconoce información relevante, gestión de las emociones ante situaciones imprevistas...

C. Sociedades y territorios.

1. Retos del mundo actual.

- El futuro de la Tierra y del universo. Los fenómenos físicos relacionados con la Tierra y el universo y su repercusión en la vida diaria y en el entorno. La exploración espacial y la observación del cielo; la contaminación lumínica.
- El clima y el planeta. Introducción a la dinámica atmosférica, análisis de características del clima del lugar en que se vive y a las grandes áreas climáticas del mundo. Los principales ecosistemas y sus paisajes.
- El entorno natural. La diversidad geográfica de España y de Europa. Representación gráfica, visual y cartográfica a través de medios y recursos analógicos y digitales usando las Tecnologías de la Información Geográfica (TIG). Planos y mapas de la localidad. Identificación de lugares concretos en el plano.
- Migraciones y diversidad cultural. Las principales variables demográficas y su representación gráfica. Los comportamientos de la población y su evolución: el reto del envejecimiento. Los movimientos migratorios y la apreciación de la diversidad cultural del entorno. Contraste entre zonas urbanas y despoblación rural.
- Ciudadanía activa. Fundamentos y principios para la organización política y gestión del territorio en España. Participación social y ciudadana.
- Igualdad de género y conductas no sexistas. Crítica de los estereotipos y roles en los distintos ámbitos: académico, profesional, social y cultural. Acciones para la igualdad efectiva entre mujeres y hombres.

2. Sociedades en el tiempo.

– Las fuentes históricas: clasificación y utilización de las distintas fuentes (orales, escritas, patrimoniales). Temas de relevancia en la historia (Edad Media, Edad Moderna y Edad Contemporánea), el papel representado por los sujetos históricos (individuales y colectivos), acontecimientos y procesos.

– El papel de la mujer en la historia y los principales movimientos en defensa de sus derechos. Situación actual y retos de futuro en la igualdad de género.

– La memoria democrática. Análisis multicausal del proceso de construcción de la democracia en España. La Constitución de 1978. Fórmulas para la participación de la ciudadanía en la vida pública.

– Las expresiones artísticas y culturales medievales, modernas y contemporáneas y su contextualización histórica desde una perspectiva de género. La función del arte y la cultura en el mundo medieval, moderno y contemporáneo.

– El patrimonio natural y cultural como bien y recurso; su uso, cuidado y conservación.

3. Alfabetización cívica.

– Historia y cultura de las minorías étnicas presentes en nuestro país, particularmente las propias del pueblo gitano. Reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística de España.

– Los principios y valores de los derechos humanos y de la infancia y la Constitución española, derechos y deberes de la ciudadanía. La contribución del Estado y sus instituciones a la paz, la seguridad integral y la cooperación internacional para el desarrollo.

– La cultura de paz y no violencia. El pensamiento crítico como herramienta para el análisis de los conflictos de intereses. El reconocimiento de las víctimas de la violencia.

– La organización política. Principales entidades políticas y administrativas del entorno local, autonómico y nacional en España. Sistemas de representación y de participación política.

– España y Europa. Las principales instituciones de España y de la Unión Europea, de sus valores y de sus funciones. Los ámbitos de acción de las instituciones europeas y su repercusión en el entorno.

4. Conciencia ecosocial.

– El cambio climático de lo local a lo global: causas y consecuencias. Desastres nucleares, epidemias y pandemias. Medidas de mitigación y adaptación.

– Responsabilidad ecosocial. Ecodependencia, interdependencia e interrelación entre personas, sociedades y medio natural.

– El desarrollo sostenible. La actividad humana sobre el espacio y la explotación de los recursos. La aportación de las culturas tradicionales a la sostenibilidad. La actividad económica y la distribución de la riqueza: desigualdad social y regional en el mundo y en España. Los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

– Agenda Urbana. El desarrollo urbano sostenible. La ciudad como espacio de convivencia.

– Economía verde. La influencia de los mercados (de bienes, financiero y laboral) en la vida de la ciudadanía. Los agentes económicos y los derechos laborales desde una perspectiva de género. El valor social de los impuestos. Responsabilidad social y ambiental de las empresas. Publicidad, consumo responsable (necesidades y deseos) y derechos del consumidor.

– Estilos de vida sostenible: los límites del planeta y el agotamiento de recursos. La huella ecológica.

Orientaciones metodológicas y para la evaluación

El área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural está orientada al análisis y comprensión de los diferentes elementos, hechos, factores y procesos que tienen lugar en el entorno, favoreciendo el desarrollo del pensamiento científico, crítico y sistémico del alumnado, así como de su conciencia cívica y ecosocial. Estos objetivos, ligados a la naturaleza propia del área y a las características de esta etapa educativa, determinan las siguientes orientaciones metodológicas y sobre la evaluación.

Inclusión y Diseño Universal para el Aprendizaje

El aprendizaje competencial exige el uso de metodologías y la planificación de situaciones de aprendizaje inclusivas, alineadas con los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), contextualizadas, y en las que se establezcan procesos adaptados a los diferentes ritmos y circunstancias personales de aprendizaje. En este sentido, el profesorado procurará el acceso a diversos recursos y materiales, y se promoverán procesos e itinerarios de adquisición de conocimientos, destrezas y actitudes, flexibles y adaptados a los diferentes ritmos, motivaciones y aptitudes del alumnado, reduciendo posibles barreras y buscando que nadie quede atrás, como indica la Agenda 2030.

Metodologías activas y específicas

Las situaciones de aprendizaje deben integrar metodologías activas y específicas que despierten la curiosidad y la motivación por seguir aprendiendo. Dichas metodologías son la base del desarrollo del pensamiento científico, histórico y geográfico, así como del pensamiento sistémico, de diseño o computacional. El fomento de la curiosidad a través del planteamiento de preguntas es el primer paso para aplicar metodologías de indagación científica que incorporen actividades basadas en la observación, la búsqueda de información, la inducción, la deducción, la elaboración de hipótesis y predicciones, la experimentación, la creación de modelos explicativos, y la elaboración y comunicación de conclusiones. A su vez, el desarrollo de la conciencia histórico-temporal y espacial, la representación contextualizada de hechos históricos y geográficos relacionados con la actualidad, la imaginación, el pensamiento crítico y creativo o la interpretación basada en el contraste de fuentes e información gráfica, especialmente digitales, son elementos fundamentales en las metodologías activas vinculadas al pensamiento histórico y geográfico. Por otra parte, las metodologías activas ligadas al pensamiento sistémico implican la relación entre datos e ideas de diversas fuentes, contextos y áreas para obtener una síntesis comprensiva, entender principios como los de interdependencia y ecodependencia, y desarrollar la ciudadanía global. Las metodologías que desarrollan el pensamiento de diseño comprenden la detección de necesidades y el planteamiento de posibles soluciones y prototipos por parte del alumnado, a partir de las técnicas propias de las ciencias aplicadas. Finalmente, las metodologías basadas en el pensamiento computacional promueven la resolución lógica de los problemas, a través del reconocimiento de patrones, la abstracción y el diseño de algoritmos, y mediante el trabajo en equipo, con ayuda de máquinas o dispositivos digitales. Para todo ello, es importante que las estrategias metodológicas incorporen la iniciativa individual, la participación e implicación del alumnado como responsable de su propio aprendizaje, el trabajo en equipo, la ayuda mutua, las dinámicas y juegos grupales, y la colaboración en proyectos cooperativos que desarrollen la dimensión socializadora y cívica.

Entornos digitales

El trabajo en entornos digitales resulta esencial en cualquier ámbito social, profesional o académico. En el contexto educativo, hay que contemplar su presencia desde una doble perspectiva. Por una parte, como objeto mismo de aprendizaje y desarrollo de la competencia digital, en la medida en la que, junto con la lectoescritura y el cálculo, forman parte de la alfabetización básica de toda la ciudadanía, y por otra, como medios o herramientas para desarrollar cualquier otro tipo de aprendizaje. Este doble objetivo debe estar presente en el diseño, implementación e integración de las situaciones de aprendizaje, a través de las que se debe fomentar el trabajo en entornos digitales y virtuales, de manera que este forme parte de las dinámicas habituales del alumnado, promoviéndose así, entre otros, el aprendizaje mixto, dentro y fuera del aula, y la adecuación de los procesos de enseñanza-aprendizaje a los nuevos entornos digitales. Por otro lado, la implementación de las tecnologías digitales permite el desarrollo de competencias expresivas y relacionadas con la investigación, el aprendizaje cooperativo, la capacidad para resolver problemas de forma optimizada, y la elaboración de proyectos que permitan consolidar habilidades y establecer relaciones entre las destrezas adquiridas y el entorno cotidiano, como en el caso de las Tecnologías de la Información Geográfica (TIG).

Situaciones de aprendizaje

Las situaciones de aprendizaje constituyen un marco idóneo para la acción educativa en torno a las competencias específicas del área. Estas situaciones deben desarrollarse a través de un trabajo motivado, flexible, dinámico y relacionado con contextos cercanos. Es necesario que las situaciones de aprendizaje sean significativas, que permitan al alumnado, tanto individualmente como en grupo, plantearse retos científicos, tecnológicos y relacionados con las ciencias sociales, que surjan de necesidades cercanas e inviten a reflexionar sobre soluciones que promuevan el bien común; para ello, el alumnado debe buscar y contrastar información, ponerla en común, elaborar hipótesis o prototipos, investigar, experimentar, obtener conclusiones, relacionarlas con el contexto, reflexionar sobre su dimensión ética y cívica y, finalmente, comunicarlas y presentar un producto final.

Enfoque interdisciplinar

Una de las finalidades del aprendizaje competencial es su funcionalidad, que se aplique en distintos contextos y sea transferible. Para ello resulta esencial aplicar estrategias metodológicas que remitan a la interdisciplinaridad y promuevan la misma. En este sentido, convendrá aprovechar las relaciones dadas entre las competencias específicas del área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural y las del resto de áreas de la etapa, fomentando así el uso de distintas formas de expresión, el planteamiento de problemas matemáticos, la promoción de la salud física y corporal, el contacto con expertos de distintos ámbitos o el establecimiento de conexiones entre el contexto cultural y los hechos e ideas del área. Del mismo modo, esta área proporciona al resto un determinado conocimiento de la realidad, produciendo así un marco general de interacciones entre las distintas áreas.

Clima positivo y motivador

Crear un clima positivo y motivador es fundamental para todo planteamiento metodológico, ya que influye de manera directa en el aprendizaje del alumnado. Un ambiente agradable y amable facilita que el alumnado sienta confianza, seguridad y tranquilidad, lo cual le permite participar en las distintas actividades expresándose con libertad, compartiendo inquietudes o dudas, y aceptando el error como parte del aprendizaje. Además, genera un ambiente de cooperación y respeto. Es importante también que las estrategias de aprendizaje promuevan la expresión y gestión emocional, fomentándose así una educación integral que genere relaciones positivas y constructivas con los demás y con el entorno. Para todo ello es preciso también estipular normas consensuadas y conocidas por todo el grupo, de manera que el alumnado comprenda la necesidad de su uso y se implique con convicción en su cumplimiento como garantía de la convivencia democrática y de la resolución pacífica de los conflictos.

Compromiso cívico y aprendizaje cooperativo

La funcionalidad y contextualización de los aprendizajes supone que las propuestas metodológicas contengan una inmediata conexión con el entorno y una implicación directa en la comunidad de la que forma parte el centro educativo. La adopción de determinados valores comunes y el desarrollo de las correspondientes actitudes precisan de un marco social en el que tales valores y actitudes adquieran una dimensión real. Así, el diseño de proyectos de colaboración con un servicio a la comunidad resulta especialmente adecuado para generar dicho marco. Esta orientación promueve la formación integral del alumnado ejercitando al mismo tiempo todas las dimensiones que integran las competencias específicas. Además, con ella se consigue ampliar el concepto de comunidad de aprendizaje, incorporando nuevos agentes y un modo más amplio de considerar el espacio y el tiempo escolar, a la vez que se trabajan aspectos educativos que han recibido tradicionalmente escasa atención como son los relativos al ámbito emocional, el de las relaciones sociales, el ocio o el voluntariado. Todo lo expuesto supone la elaboración de estrategias que incidan en el trabajo en equipos diversos e inclusivos, el uso creativo de los recursos y espacios del centro o de otros lugares públicos del entorno, y la realización de

actividades que impliquen el diálogo respetuoso, la cooperación, la creatividad y el emprendimiento.

Evaluación

La evaluación de los aprendizajes del área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural tiene como elemento curricular central los criterios de evaluación. Así, el diseño de las situaciones de aprendizaje debe incluir actividades e instrumentos de evaluación que permitan recoger, registrar y analizar evidencias de los aprendizajes descritos en los criterios de evaluación y en las competencias específicas a las que dichos criterios se refieren. Dichas actividades e instrumentos deben ser variados, ya que deben considerar y dar respuesta a la diversidad de formas de aprendizaje del alumnado, y pueden incorporar elementos tales como presentaciones, informes orales y escritos, diarios de aprendizaje, ejercicios de resolución de problemas científico-tecnológicos y ecosociales, etc.

Asimismo, deben planificarse y proporcionarse oportunidades para la reflexión y la autoevaluación, entendida esta como la valoración que realiza el alumnado sobre los resultados de su propio proceso de aprendizaje. Dicha autoevaluación debe contar con la orientación del profesorado y con el uso de los recursos adecuados. Es igualmente importante la coevaluación, entendida como el análisis y valoración del aprendizaje entre iguales, con objeto de que el alumnado asuma la responsabilidad de su propio aprendizaje y se implique activamente en él.

De la misma manera, el profesorado debe evaluar la propia práctica docente con objeto de mejorar la adquisición de los aprendizajes y competencias. La autoevaluación y la heteroevaluación de la práctica docente abarca procesos que van desde la propia planificación hasta la implementación de las situaciones de aprendizaje en el aula y la valoración de sus resultados.

La progresión de los aprendizajes del alumnado ha de medirse con herramientas que permitan identificar los logros obtenidos. Estas herramientas, de las que se vale el profesorado para recoger, registrar y analizar evidencias de aprendizaje, deben ser diversas, variadas, accesibles y adecuadas a las circunstancias en las que se produzca la evaluación, en consonancia con las bases del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).

La evaluación es un elemento imprescindible en el proceso de enseñanza aprendizaje y como tal, contribuye al desarrollo de la innovación educativa. En este sentido, la integración de las tecnologías digitales en la evaluación permite seleccionar y utilizar múltiples recursos, adaptándolos con más eficacia al contexto, desarrollar los aprendizajes mixtos y naturalizar el uso de los medios digitales.

Educación Artística

El área de Educación Artística involucra las dimensiones sensorial, intelectual, social, emocional, afectiva, estética y creativa y promueve el desarrollo de la inteligencia, el pensamiento creativo y visual, así como el descubrimiento de las posibilidades derivadas de la recepción y la expresión culturales. Desde esta área se aprenden los mecanismos que contribuyen al desarrollo de las distintas capacidades artísticas del alumnado, que influyen directamente en su formación integral y le permiten acercarse al conocimiento y disfrute de las principales manifestaciones culturales y artísticas de su entorno, incorporando la contribución de las mujeres a la evolución de las disciplinas artísticas desde una perspectiva de género. Al mismo tiempo, la Educación Artística ofrece al alumnado la posibilidad de iniciarse en la creación de sus propias propuestas y desarrollar el sentimiento de pertenencia e identidad, el gusto estético y el sentido crítico.

La Educación Artística comprende los aspectos relacionados tanto con la recepción como con la producción artística. Por un lado, el área contribuye a que el alumnado comprenda la cultura en la que vive, de modo que pueda dialogar con ella, adquirir las destrezas necesarias para su entendimiento y disfrute y desarrollar progresivamente su sentido crítico. En este sentido, será fundamental trabajar la autoconfianza, la autoestima y la empatía, así como abordar el análisis de las distintas manifestaciones culturales y artísticas desde el diálogo intercultural y el respeto a la diversidad.

Por otro lado, la Educación Artística favorece la experimentación, la expresión y la producción artística de forma progresiva a lo largo de los tres ciclos en los que se organiza la Educación Primaria. El área contribuye así al uso de diferentes formas de expresión artística e inicia al alumnado en la elaboración de propuestas plásticas, visuales, audiovisuales, musicales, escénicas y performativas. Además de la exploración de los diversos lenguajes, artes y disciplinas, así como de las distintas técnicas plásticas, visuales, audiovisuales, sonoras y corporales para la creación de sus propias propuestas, se considera fundamental la aproximación al trabajo, tanto individual como colectivo, a partir de herramientas, instrumentos y materiales variados con el objetivo de que el alumnado investigue y se adentre en la dimensión lúdica, creativa, comunitaria y social del área.

A partir de los objetivos de la etapa y de los descriptores que conforman el Perfil de salida del alumnado, se han establecido cuatro competencias específicas en esta área. Estas competencias específicas comprenden el descubrimiento y conocimiento de las manifestaciones artísticas más importantes de las distintas épocas, lugares y estilos; la investigación artística con el propósito de desarrollar una sensibilidad propia; y la expresión mediante distintos lenguajes, medios, materiales y técnicas artísticas para producir obras propias, tanto de forma individual como colectiva.

El grado de adquisición de estas competencias específicas se determina a través de los criterios de evaluación, que aparecen directamente vinculados a ellas y que incluyen aspectos relacionados con los conocimientos, las destrezas y las actitudes necesarias para su consecución por parte del alumnado.

Los saberes básicos están organizados en torno a cuatro bloques fundamentales: «Recepción y análisis», «Creación e interpretación», «Artes plásticas, visuales y audiovisuales» y «Música y artes escénicas y performativas». En el primero se incluyen los elementos necesarios para poner en práctica la recepción activa y el análisis de las creaciones artísticas de distintas épocas, incluidas las estrategias de búsqueda de información tanto en soportes analógicos como digitales. El segundo, por su parte, engloba los saberes que hay que movilizar para llevar a cabo la creación y la interpretación de obras artísticas. Los dos bloques restantes incorporan los saberes básicos relacionados con las distintas artes: las características de sus lenguajes y códigos, los elementos asociados a ellas, las técnicas, los materiales, los medios y los soportes empleados, así como los programas e instrumentos necesarios para su ejecución.

En el área de Educación Artística se plantearán situaciones de aprendizaje que requieran una acción continua, así como una actitud abierta y colaborativa, con la intención de que el alumnado construya una cultura y una práctica artística personales y sostenibles. Deben englobar los ámbitos comunicativo, analítico, expresivo, creativo e interpretativo, y estar vinculadas a contextos cercanos al alumnado que favorezcan el aprendizaje significativo, despierten su curiosidad e interés por el arte y sus manifestaciones, y desarrollen su capacidad de apreciación, análisis, creatividad, imaginación y sensibilidad, así como su identidad personal y su autoestima. Por ello, tal y como se indica en el apartado de orientaciones metodológicas y para la evaluación, las situaciones de aprendizaje se deben plantear desde una perspectiva activa, crítica y participativa donde el alumnado pueda acceder a los conocimientos, destrezas y actitudes propias de esta área. Asimismo, han de favorecer el desarrollo del compromiso, la empatía, el esfuerzo, la implicación, el valor del respeto a la diversidad, el disfrute, la responsabilidad y el compromiso en la transformación de las sociedades, de modo que permitan al alumnado adquirir las herramientas y las destrezas necesarias para afrontar los retos del siglo XXI.

Competencias específicas

1. Descubrir propuestas artísticas de diferentes géneros, estilos, épocas y culturas, a través de la recepción activa, para desarrollar la curiosidad y el respeto por la diversidad.

El desarrollo de esta competencia específica permitirá al alumnado comprender las diferencias culturales e integrar la necesidad de respetarlas; conocer las especificidades e intencionalidades de las manifestaciones culturales y artísticas más destacadas del patrimonio; establecer relaciones entre ellas y apreciar su diversidad para enriquecer y construir su propia realidad.

El conocimiento, el acceso, el análisis, la descripción, la recepción y la comprensión de propuestas artísticas procedentes de distintas culturas a través de la búsqueda, la escucha, la observación y el visionado son procesos fundamentales para la formación de personas críticas, empáticas, curiosas, respetuosas y sensibles que valoran estas manifestaciones y se interesan por ellas.

El descubrimiento de las producciones del pasado aporta elementos esenciales para la interpretación del presente y favorece la toma consciente de decisiones relevantes en relación con la conservación del patrimonio.

El reconocimiento y el interés por manifestaciones culturales y artísticas emblemáticas a partir de la exploración de sus características proporcionan una sólida base para descubrir y valorar la diversidad de diferentes entornos locales, regionales, nacionales e internacionales.

En la selección y en el análisis de las propuestas artísticas se incorporará la perspectiva de género, incluyendo tanto producciones creadas y ejecutadas por mujeres como obras en las que estas aparezcan representadas.

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: CP3, STEM1, CD1, CPSAA3, CC1, CE2, CCEC1, CCEC2.

2. Investigar sobre manifestaciones culturales y artísticas y sus contextos, empleando diversos canales, medios y técnicas, para disfrutar de ellas, entender su valor y empezar a desarrollar una sensibilidad artística propia.

La apertura, la curiosidad y el interés por aproximarse a nuevas propuestas culturales y artísticas suponen un primer paso imprescindible para desarrollar una sensibilidad artística propia. Además de la posibilidad de acceder a una oferta cultural diversa a través de los medios tradicionales, la asimilación de estrategias para la búsqueda de información a través de distintos canales y medios amplía las posibilidades de disfrutar y aprender de esa oferta. El cultivo de un pensamiento propio, la autoconfianza y la capacidad de cooperar con sus iguales son tres pilares fundamentales para el crecimiento personal del alumnado. Esta competencia también contribuye a crear y asentar un sentido progresivo de pertenencia e identidad. Asimismo, implica respetar el hecho artístico, los derechos de autoría y la labor de las personas profesionales encargadas de su creación, difusión y conservación.

En definitiva, a través de la investigación, el alumnado puede reconocer y valorar los aspectos fundamentales del patrimonio cultural y artístico analizando sus principales elementos, y desarrollando criterios de valoración propios, desde una actitud abierta, dialogante y respetuosa. Del mismo modo, podrá comprender las diferencias y la necesidad de respetarlas, y se iniciará en el disfrute y conocimiento de las especificidades e intencionalidades de las manifestaciones más destacadas del patrimonio a través de sus lenguajes y elementos técnicos en diversos medios y soportes.

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: CCL3, CP3, STEM2, CD1, CPSAA4, CC3, CCEC1, CCEC2.

3. Expresar y comunicar de manera creativa ideas, sentimientos y emociones, experimentando con las posibilidades del sonido, la imagen, el cuerpo y los medios digitales, para producir obras propias.

Experimentar, explorar, conocer y descubrir las posibilidades de los elementos básicos de expresión de las diferentes artes constituyen actividades imprescindibles para asimilar toda producción cultural y artística. Producir obras propias como forma de expresión creativa de ideas, emociones y sentimientos propios proporciona al alumnado la posibilidad de experimentar con los distintos lenguajes, técnicas, materiales, instrumentos, medios y soportes que tiene a su alcance. Además, los medios tecnológicos ponen a disposición del alumnado un enorme abanico de posibilidades expresivas con las que poder comunicar y transmitir cualquier idea o sentimiento.

Para que el alumnado consiga expresarse de manera creativa a través de una producción artística propia, ha de conocer las herramientas y técnicas de las que dispone, así como sus posibilidades, experimentando con los diferentes lenguajes. Además de las analógicas, el acceso, el conocimiento y el manejo de las herramientas y aplicaciones digitales favorece la relación del alumnado con el mundo cultural y artístico del presente. De este modo, desde esta competencia se potencia una visión crítica e informada de las posibilidades comunicativas y expresivas del arte. Asimismo, un manejo correcto de las

diferentes herramientas y técnicas de expresión artística contribuye al desarrollo de la autoconfianza del alumnado.

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: CCL1, CD2, CPSAA1, CPSAA5, CC2, CE1, CCEC3, CCEC4.

4. Participar del diseño, la elaboración y la difusión de producciones culturales y artísticas individuales o colectivas, poniendo en valor el proceso y asumiendo diferentes funciones en la consecución de un resultado final, para desarrollar la creatividad, la noción de autoría y el sentido de pertenencia.

La participación en la creación, el diseño, la elaboración y la difusión de producciones culturales y artísticas contribuye al desarrollo de la creatividad, de la noción de autoría y promueve el sentido de pertenencia. La intervención en producciones grupales implica la aceptación y la comprensión de la existencia de distintas funciones que hay que conocer, respetar y valorar en el trabajo cooperativo.

El alumnado debe planificar sus propuestas para lograr cumplir los objetivos prefijados a través del trabajo en equipo y para conseguir un resultado final de acuerdo con esos objetivos. Esta competencia específica permite que el alumnado participe del proceso de creación y emplee elementos de diferentes disciplinas, manifestaciones y lenguajes artísticos a través de una participación activa en todas las fases de la propuesta artística, respetando su propia labor y la de sus compañeros y compañeras, y desarrollando el sentido emprendedor. Para concluir la producción, se deberá difundir la propuesta y comunicar la experiencia creativa en diferentes espacios y canales. La opinión de los demás y las ideas recibidas en forma de retroalimentación deben ser valoradas, asumidas y respetadas.

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: CCL1, CCL5, CP3, STEM3, CC2, CE1, CE3, CCEC3, CCEC4.

PRIMER CICLO

Criterios de evaluación

Competencia específica 1.

1.1 Descubrir propuestas artísticas de diferentes géneros, estilos, épocas y culturas, a través de la recepción activa y mostrando curiosidad y respeto por las mismas.

1.2 Describir manifestaciones culturales y artísticas del entorno próximo, explorando sus características con actitud abierta e interés.

Competencia específica 2.

2.1 Seleccionar y aplicar estrategias elementales para la búsqueda guiada de información sobre manifestaciones culturales y artísticas, a través de canales y medios de acceso sencillos, tanto de forma individual como cooperativa.

2.2 Reconocer elementos característicos básicos de distintas manifestaciones culturales y artísticas que forman parte del patrimonio, indicando los canales, medios y técnicas empleados e identificando diferencias y similitudes.

Competencia específica 3.

3.1 Producir obras propias de manera guiada, utilizando algunas de las posibilidades expresivas del cuerpo, el sonido, la imagen y los medios digitales básicos, y mostrando confianza en las capacidades propias.

3.2 Expresar de forma guiada ideas, sentimientos y emociones a través de manifestaciones artísticas sencillas, experimentando con los diferentes lenguajes e instrumentos a su alcance.

Competencia específica 4.

4.1 Participar de manera guiada en el diseño de producciones culturales y artísticas elementales, trabajando de forma cooperativa a partir de la igualdad y el respeto a la diversidad.

4.2 Tomar parte en el proceso cooperativo de producciones culturales y artísticas de forma respetuosa y utilizando elementos básicos de diferentes lenguajes y técnicas artísticas.

4.3 Compartir los proyectos creativos, explicando el proceso y el resultado final obtenido, y valorando las experiencias propias y las de los demás.

Saberes básicos

A. Recepción y análisis.

- Principales propuestas artísticas de diferentes corrientes estéticas, procedencias y épocas producidas por creadores y creadoras locales, regionales y nacionales.
- Estrategias básicas de recepción activa.
- Normas elementales de comportamiento en la recepción de propuestas artísticas en diferentes espacios. El silencio como elemento y condición indispensable para el mantenimiento de la atención durante la recepción.
- Vocabulario específico básico de las artes plásticas y visuales, las artes audiovisuales, la música y las artes escénicas y performativas.
- Recursos digitales básicos para las artes plásticas y visuales, las artes audiovisuales, la música y las artes escénicas y performativas.

B. Creación e interpretación.

- Fases del proceso creativo: planificación guiada y experimentación.
- Profesiones vinculadas con las artes plásticas y visuales, las artes audiovisuales, la música y las artes escénicas y performativas.
- Interés tanto por el proceso como por el producto final en producciones plásticas, visuales, audiovisuales, musicales, escénicas y performativas.

C. Artes plásticas, visuales y audiovisuales.

- Cultura visual. La imagen en el mundo actual: técnicas y estrategias básicas de lectura.
- Elementos configurativos básicos del lenguaje visual: punto, línea, plano, textura, color.
- Materiales, instrumentos, soportes y técnicas elementales utilizados en la expresión plástica y visual.
- Medios, soportes y materiales de expresión plástica y visual. Técnicas bidimensionales y tridimensionales básicas en dibujos y modelados sencillos.
- Herramientas adecuadas para el registro de imagen y sonido.
- Estrategias y técnicas básicas de composición de historias audiovisuales sencillas.
- Nociones básicas sobre cine.

D. Música y artes escénicas y performativas.

- El sonido y sus cualidades básicas: discriminación auditiva, clasificación y representación de diversidad de sonidos y líneas melódicas a través de diferentes grafías.
- La voz y los instrumentos musicales. Principales familias y agrupaciones. Discriminación visual y auditiva. Objetos sonoros. Cotidiáfonos.
- El carácter y el tempo.
- Práctica instrumental, vocal y corporal: aproximación a la experimentación, exploración creativa e interpretación a partir de las propias posibilidades sonoras y expresivas.
- Construcción asistida de instrumentos con materiales del entorno.
- Lenguajes musicales básicos: aplicación de sus conceptos elementales en la interpretación de propuestas musicales vocales e instrumentales.
- El cuerpo y sus posibilidades motrices: interés por la experimentación y la exploración a través de ejecuciones individuales y grupales vinculadas con el movimiento, la danza, la dramatización y la representación teatral como medio de expresión y diversión.
- Técnicas dramáticas y dancísticas elementales.
- Capacidades expresivas y creativas básicas de la expresión corporal y dramática.

SEGUNDO CICLO

Criterios de evaluación

Competencia específica 1.

1.1 Reconocer propuestas artísticas de diferentes géneros, estilos, épocas y culturas, a través de la recepción activa y mostrando curiosidad y respeto por las mismas.

1.2 Describir manifestaciones culturales y artísticas, explorando sus características con actitud abierta e interés y estableciendo relaciones básicas entre ellas.

Competencia específica 2.

2.1 Seleccionar y aplicar estrategias para la búsqueda guiada de información sobre manifestaciones culturales y artísticas, a través de canales y medios de acceso sencillos, tanto de forma individual como colectiva.

2.2 Distinguir elementos característicos básicos de manifestaciones culturales y artísticas que forman parte del patrimonio, indicando los canales, medios y técnicas utilizados, analizando sus diferencias y similitudes y reflexionando sobre las sensaciones producidas, con actitud de interés y respeto.

Competencia específica 3.

3.1 Producir obras propias básicas, utilizando las posibilidades expresivas del cuerpo, el sonido, la imagen y los medios digitales básicos, y mostrando confianza en las capacidades propias.

3.2 Expresar con creatividad ideas, sentimientos y emociones a través de manifestaciones artísticas básicas, experimentando con los diferentes lenguajes e instrumentos a su alcance.

Competencia específica 4.

4.1 Participar de manera guiada en el diseño de producciones culturales y artísticas, trabajando de forma cooperativa en la consecución de un resultado final planificado y asumiendo diferentes funciones, desde la igualdad y el respeto a la diversidad.

4.2 Participar en el proceso cooperativo de producciones culturales y artísticas, de forma creativa y respetuosa, utilizando elementos básicos de diferentes lenguajes y técnicas artísticas.

4.3 Compartir los proyectos creativos, empleando estrategias comunicativas básicas, explicando el proceso y el resultado final obtenido, y respetando y valorando las experiencias propias y las de los demás.

Saberes básicos

A. Recepción y análisis.

– Propuestas artísticas de diferentes corrientes estéticas, procedencias y épocas producidas por creadores y creadoras locales, regionales y nacionales.

– Estrategias de recepción activa.

– Normas comunes de comportamiento y actitud positiva en la recepción de propuestas artísticas en diferentes espacios. El silencio como elemento y condición indispensable para el mantenimiento de la atención durante la recepción.

– Vocabulario específico de uso común en las artes plásticas y visuales, las artes audiovisuales, la música y las artes escénicas y performativas.

– Recursos digitales de uso común para las artes plásticas y visuales, las artes audiovisuales, la música y las artes escénicas y performativas.

– Estrategias básicas de análisis de propuestas artísticas desde una perspectiva de género.

B. Creación e interpretación.

– Fases del proceso creativo: planificación, interpretación y experimentación.

- Profesiones vinculadas con las artes plásticas y visuales, las artes audiovisuales, la música y las artes escénicas y performativas.
- Interés y valoración tanto por el proceso como por el producto final en producciones plásticas, visuales, audiovisuales, musicales, escénicas y performativas.

C. Artes plásticas, visuales y audiovisuales.

- Cultura visual. La imagen en el mundo actual: técnicas y estrategias básicas de lectura e interpretación.
- Elementos configurativos básicos del lenguaje visual y sus posibilidades expresivas: punto, línea, plano, textura, color.
- Materiales, instrumentos, soportes y técnicas de uso común utilizados en la expresión plástica y visual.
- Medios, soportes y materiales de expresión plástica y visual. Técnicas bidimensionales y tridimensionales en dibujos y modelados sencillos.
- Técnicas, materiales y recursos informáticos y tecnológicos básicos: su aplicación para la captura y manipulación de producciones plásticas y visuales.
- Registro y edición básica de elementos audiovisuales: conceptos, tecnologías, técnicas y recursos elementales y de manejo sencillo.
- Estrategias y técnicas de uso común de composición de historias audiovisuales.
- El cine como forma de narración.
- Géneros y formatos básicos de producciones audiovisuales.
- Producciones multimodales: iniciación en la realización con diversas herramientas.
- Características elementales del lenguaje audiovisual multimodal.
- Aproximación a las herramientas y las técnicas básicas de animación.

D. Música y artes escénicas y performativas.

- El sonido y sus cualidades: identificación visual y auditiva y representación elemental de diversidad de sonidos y estructuras rítmico-melódicas a través de diferentes grafías.
- La voz y los instrumentos musicales. Agrupaciones y familias. Identificación visual y auditiva. Objetos sonoros. Cotidiáfonos.
- El carácter, el tempo y el compás.
- Práctica instrumental, vocal y corporal: experimentación, exploración creativa, interpretación e improvisación a partir de sus posibilidades sonoras y expresivas.
- Construcción guiada de instrumentos.
- Lenguajes musicales: aplicación de sus conceptos básicos en la interpretación y en la improvisación de propuestas musicales vocales e instrumentales. El silencio como elemento fundamental de la música.
- Aplicaciones informáticas básicas de grabación y edición de audio: utilización en la audición y conocimiento de obras diversas.
- El cuerpo y sus posibilidades motrices y creativas: interés por la experimentación y la exploración a través de ejecuciones individuales y grupales vinculadas con el movimiento, la danza, la dramatización y la representación teatral como medios de expresión y diversión.
- Técnicas dramáticas y dancísticas de uso común. Lenguajes expresivos básicos. Actos performativos elementales. Improvisación guiada.
- Capacidades expresivas y creativas de uso común de la expresión corporal y dramática.
- Elementos básicos de la representación escénica: roles, materiales y espacios.

TERCER CICLO

Criterios de evaluación

Competencia específica 1.

- 1.1 Distinguir propuestas artísticas de diferentes géneros, estilos, épocas y culturas, a través de la recepción activa y mostrando curiosidad y respeto por las mismas.

1.2 Describir manifestaciones culturales y artísticas, explorando sus características con actitud abierta e interés, estableciendo relaciones entre ellas y valorando la diversidad que las genera.

Competencia específica 2.

2.1 Seleccionar y aplicar estrategias para la búsqueda de información sobre manifestaciones culturales y artísticas, a través de diversos canales y medios de acceso, tanto de forma individual como cooperativa.

2.2 Comparar el significado y los elementos característicos de distintas manifestaciones culturales y artísticas que forman parte del patrimonio, analizando los canales, medios y técnicas vinculados a ellas, así como sus diferencias y similitudes, y desarrollando criterios de valoración propios, con actitud abierta y respetuosa.

2.3 Valorar las sensaciones y emociones producidas por diferentes manifestaciones culturales y artísticas, a partir del análisis y la comprensión de dichas manifestaciones.

Competencia específica 3.

3.1 Producir obras propias básicas, utilizando las posibilidades expresivas del cuerpo, el sonido, la imagen y los medios digitales básicos y mostrando confianza en las capacidades propias.

3.2 Expresar con creatividad ideas, sentimientos y emociones a través de diversas manifestaciones artísticas, utilizando los diferentes lenguajes e instrumentos a su alcance, mostrando confianza en las propias capacidades y perfeccionando la ejecución.

Competencia específica 4.

4.1 Planificar y diseñar producciones culturales y artísticas colectivas, trabajando de forma cooperativa en la consecución de un resultado final y asumiendo diferentes funciones, desde la igualdad y el respeto a la diversidad.

4.2 Participar activamente en el proceso cooperativo de producciones culturales y artísticas, de forma creativa y respetuosa y utilizando elementos de diferentes lenguajes y técnicas artísticas.

4.3 Compartir los proyectos creativos, empleando diferentes estrategias comunicativas y a través de diversos medios, explicando el proceso y el resultado final obtenido, y respetando y valorando las experiencias propias y de los demás.

Saberes básicos

A. Recepción y análisis.

– Propuestas artísticas de diferentes corrientes estéticas, procedencias y épocas producidas por creadoras y creadores locales, regionales, nacionales e internacionales.

– Estrategias de recepción activa.

– Normas de comportamiento y actitud positiva en la recepción de propuestas artísticas en diferentes espacios. El silencio como elemento y condición indispensable para el mantenimiento de la atención durante la recepción.

– Vocabulario específico de las artes plásticas y visuales, las artes audiovisuales, la música y las artes escénicas y performativas.

– Recursos digitales de uso común para las artes plásticas y visuales, las artes audiovisuales, la música y las artes escénicas y performativas.

– Estrategias básicas de análisis de propuestas artísticas desde una perspectiva de género.

B. Creación e interpretación.

– Fases del proceso creativo: planificación, interpretación, experimentación y evaluación.

– Profesiones vinculadas con las artes plásticas y visuales, las artes audiovisuales, la música y las artes escénicas y performativas.

– Evaluación, interés y valoración tanto por el proceso como por el producto final en producciones plásticas, visuales, audiovisuales, musicales, escénicas y performativas.

– Uso responsable de bancos de imágenes y sonidos: respeto a las licencias de uso y distribución de contenidos generados por otros. Plagio y derechos de autor.

C. Artes plásticas, visuales y audiovisuales.

– Cultura visual. La imagen en el mundo actual: técnicas y estrategias de lectura, análisis e interpretación.

– Elementos configurativos del lenguaje visual y sus posibilidades expresivas: punto, línea, plano, textura, color.

– Materiales, instrumentos, soportes y técnicas en la expresión plástica y visual.

– Medios, soportes y materiales de expresión plástica y visual. Técnicas bidimensionales y tridimensionales en dibujos y modelados.

– Técnicas, materiales y recursos informáticos y tecnológicos: su aplicación para la captura, creación, manipulación y difusión de producciones plásticas y visuales.

– Registro y edición de elementos audiovisuales: conceptos, tecnologías, técnicas y recursos elementales y de manejo sencillo.

– Estrategias y técnicas de composición de historias audiovisuales.

– El cine: origen y evolución.

– Géneros y formatos de producciones audiovisuales.

– Producciones multimodales: realización con diversas herramientas.

– Características del lenguaje audiovisual multimodal.

– Las herramientas y las técnicas básicas de animación.

D. Música y artes escénicas y performativas.

– El sonido y sus cualidades: identificación visual y auditiva, clasificación y representación de diversidad de sonidos y estructuras rítmico-melódicas a través de diferentes grafías.

– La voz y los instrumentos musicales. Familias y agrupaciones. Clasificación. Identificación visual y auditiva. Instrumentos digitales y no convencionales. Cotidiáfonos.

– El carácter, el tempo, el compás, los géneros musicales, la textura, la armonía y la forma.

– Práctica instrumental, vocal y corporal: experimentación, exploración creativa, interpretación, improvisación y composición a partir de sus posibilidades sonoras y expresivas.

– Construcción de instrumentos.

– Lenguajes musicales: aplicación de sus conceptos fundamentales en la interpretación y en la improvisación de propuestas musicales vocales e instrumentales. El silencio en la música.

– Aplicaciones informáticas de grabación, edición de audio y edición de partituras: utilización en la audición, conocimiento, interpretación, grabación, reproducción, improvisación y creación de obras diversas.

– El cuerpo y sus posibilidades motrices, dramáticas y creativas: interés en la experimentación y la exploración a través de ejecuciones individuales y grupales vinculadas con el movimiento, la danza, la dramatización y la representación teatral como medio de expresión y diversión.

– Técnicas básicas dramáticas y dancísticas. Nociones elementales de biomecánica. Lenguajes expresivos. Introducción a los métodos interpretativos. Experimentación con actos performativos. Improvisación guiada y creativa.

– Capacidades expresivas y creativas de la expresión corporal y dramática.

– Elementos de la representación escénica: roles, materiales y espacios. Teatralidad. Estructura dramática básica.

– Aproximación a los géneros escénicos. Valoración de la importancia de la interpretación dramática en el proceso artístico y del patrimonio vinculado a las artes escénicas.

Orientaciones metodológicas y para la evaluación

En Educación Artística, las decisiones metodológicas y para la evaluación deberán ir orientadas a la puesta en práctica integrada de las competencias específicas del área a

través de situaciones de aprendizaje que habrán de ser planteadas desde una perspectiva activa, crítica y participativa de modo que, a través de contextos cercanos, favorezcan el aprendizaje significativo del alumnado, desarrollando su capacidad de apreciación, análisis, creatividad y sensibilidad.

Percepción, expresión, análisis y reflexión

La Educación Artística puede ser entendida como un medio para interpretar la realidad. Por este motivo, las situaciones de aprendizaje deberían incluir actividades y tareas que mejoren, por un lado, la percepción y el análisis del entorno en general y, más concretamente, de las producciones que conforman el patrimonio cultural y artístico; y, por otro lado, la capacidad para emitir opiniones y juicios personales fundamentados y para reflexionar sobre la relación entre la intención creadora y las posibilidades expresivas de los distintos lenguajes y técnicas artísticas. Todo ello podrá realizarse a partir de la exploración y la experimentación con diversos materiales, técnicas y recursos.

Integración de lenguajes artísticos

En el área se abordan muy diferentes lenguajes artísticos, por lo que habrá de contemplarse, por un lado, el tratamiento específico de determinados aspectos de esos mismos lenguajes y, por otro, el reconocimiento de las múltiples conexiones y puntos de intersección que existen entre ellos. Resulta, por tanto, indispensable facilitar la integración de los aspectos sensoriales, intelectuales, emocionales, afectivos, estéticos y creativos compartidos por las diferentes formas de expresión artística. Esta integración de lenguajes implica necesariamente la diversidad de metodologías y su articulación en torno a los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje.

Contextualización y significatividad

Las situaciones de aprendizaje recrearán contextos variados de indagación, experimentación y creación artística, en los que se incluyan referencias tanto a aspectos cotidianos de la vida y del entorno próximo del alumnado como relacionados con sus necesidades e intereses. Estas situaciones podrán además fomentar que los alumnos y alumnas participen como sujetos activos en la producción de soluciones útiles y valiosas a problemas o situaciones detectadas en su entorno cotidiano. La contextualización del aprendizaje reforzará su carácter motivador y significativo.

Desarrollo de la creatividad

Para favorecer el desarrollo de la creatividad y del pensamiento divergente, se incluirán en las situaciones de aprendizaje tareas prácticas originales, individuales y colectivas, que se alejen de la mera imitación o de la simple repetición y que impliquen la experimentación, la exploración y la improvisación con las posibilidades expresivas de los diferentes lenguajes. La recepción activa de producciones artísticas y culturales estimulará igualmente la creatividad del alumnado. A este respecto, conviene tener en cuenta que el modo en que cada alumno y alumna capta e interpreta la realidad que le rodea es diferente, pues en este proceso de percepción y expresión intervienen variables subjetivas como las experiencias personales previas, los intereses o el propio entorno cultural.

Este enfoque metodológico requiere de la actitud atenta y abierta del profesorado que ha de sugerir nuevas posibilidades y valorar los procesos tanto como los resultados. Además, debe crear las condiciones propicias para que el alumnado participe activamente en clase y exprese sus propias ideas, sin miedo a la equivocación ni al rechazo, reconociendo el error como parte inherente del aprendizaje y aceptando y valorando el trabajo y las aportaciones de sus iguales, así como las diversas respuestas que pueden darse ante un mismo reto, situación o problema.

Empleo de herramientas digitales

Las herramientas digitales aportan una amplia variedad de recursos para el diseño y la realización de muy diversos productos artísticos. Favorecen también la manipulación del sonido, la creación sonora y su registro, el acceso a fuentes de información ricas y variadas, la producción de archivos de vídeo y audio, o su utilización al servicio de representaciones escénicas. Permiten, además, el acceso a prácticas y manifestaciones culturales y artísticas que se producen en entornos alejados del centro escolar. De modo virtual, se puede acudir a conciertos, presenciar espectáculos escénicos y performativos, o realizar visitas a museos, salas de exposiciones, bibliotecas y centros de documentación. Todo ello conlleva la configuración de nuevos espacios educativos, en los que la enseñanza virtual complementa a la presencial y se posibilita la interacción síncrona o asíncrona con docentes, alumnos y alumnas del mismo centro o de distintos centros.

Espacios y recursos

El desarrollo de las actividades propias del área se verá favorecido por una adecuada selección de espacios. Así, por ejemplo, las actividades de movimiento, danza o dramatización se realizarán más cómodamente en zonas diáfanas o con mobiliario apilable. De igual modo, para las tareas que conlleven manipulación de materiales líquidos y sólidos, sería deseable disponer de superficies amplias, así como de lavabos próximos al aula o directamente instalados dentro de ella.

Sería recomendable que el aula estuviera dotada de una variedad suficiente de instrumentos musicales de diversas familias, y que estos pudieran ser almacenados en estanterías y armarios. Asimismo, la existencia de los medios y dispositivos tecnológicos apropiados (equipo de sonido, ordenador, proyector, pizarra digital, etc.) facilitarán el desarrollo de las distintas actividades.

Dado que, en el área, se canta, se baila, se actúa, se tocan instrumentos, se golpean y manipulan diversos materiales y se realizan actividades de escucha y visionado, sería igualmente recomendable que el aula contase con un acondicionamiento o aislamiento acústico suficiente que mitigara en lo posible el alto nivel de sonido que necesariamente ha de producirse en el transcurso de las actividades.

Evaluación

La evaluación, que será global, continua y formativa, ha de comenzar con un diagnóstico inicial que permita adecuar el proceso de enseñanza-aprendizaje a las características, los intereses y las necesidades del alumnado. Esta información inicial deberá ser contrastada con las apreciaciones que se vayan realizando a lo largo de todo el curso y, en caso necesario, se han de establecer medidas de refuerzo dirigidas a garantizar la adquisición de las competencias específicas del área.

La evaluación deberá tener en cuenta tanto al alumnado como al profesorado y permitir la participación de ambos. Se empleará, por tanto, la heteroevaluación pero también la coevaluación y la autoevaluación. Se preverá igualmente la evaluación de los procesos de enseñanza y de la propia práctica docente. La integración de herramientas digitales y medios audiovisuales en todos estos procesos contribuirá a su enriquecimiento.

Los criterios de evaluación serán el referente fundamental en el proceso evaluador. Pueden servir también de guía para la selección y planificación de las tareas y productos que puedan incluirse en las situaciones de aprendizaje.

La evaluación debe contemplar no solo el resultado sino también y sobre todo los procesos de aprendizaje de los que forman parte intrínseca las pruebas, los intentos, los ensayos y los errores. Para ello, el profesorado podrá recurrir, entre otros, a la observación sistemática, a la revisión de las producciones realizadas, o a la escucha activa de las aportaciones, reflexiones e intervenciones orales efectuadas en clase ya sea de forma espontánea o planificada.

Los instrumentos de evaluación han de ser variados, diversos, accesibles y adaptados a las distintas situaciones de aprendizaje, permitiendo así la valoración objetiva de todo el alumnado. Podrán ser de utilidad las listas de control, las rúbricas de evaluación, los

portafolios, los diarios de aprendizaje y las escalas de observación sistemática. Todos ellos pueden facilitar la recogida de información en las diferentes fases del proceso educativo.

Educación Física

La Educación Física en la etapa de Educación Primaria prepara al alumnado para afrontar una serie de retos fundamentales que pasan por la adopción de un estilo de vida activo, el conocimiento de la propia corporalidad, el acercamiento a manifestaciones culturales de carácter motor, la integración de actitudes ecosocialmente responsables o el desarrollo de todos los procesos de toma de decisiones que intervienen en la resolución de situaciones motrices. Estos elementos contribuyen a que el alumnado sea motrizmente competente, facilitando así su desarrollo integral, puesto que la motricidad constituye un elemento esencial e indisoluble del propio aprendizaje.

Las competencias establecidas en el Perfil de salida del alumnado al término de la enseñanza básica, adecuadas a la etapa de Educación Primaria, junto con los objetivos generales de la etapa, han concretado el marco de actuación para definir las competencias específicas del área. Este elemento curricular se convierte en el referente para dar forma a un área que se quiere competencial, actual y alineada con las necesidades de la ciudadanía para afrontar los retos y desafíos del siglo XXI.

Las competencias específicas del área de Educación Física en la etapa de Educación Primaria recogen y sintetizan estos retos, abordando la motricidad de forma estructurada, para dar continuidad a los logros y avances experimentados por el alumnado antes de su escolarización obligatoria. El descubrimiento y la exploración de la corporalidad, esenciales para las actuaciones que se desarrollan desde el enfoque de la psicomotricidad, darán paso a un tratamiento más preciso y profundo que pretenderá establecer las bases para la adquisición de un estilo de vida activo y saludable que permita al alumnado llegar a consolidar hábitos en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria para, posteriormente, perpetuarlos a lo largo de su vida.

La motricidad, desde la integración de los componentes del esquema corporal, se desarrollará en el seno de prácticas motrices con diferentes lógicas internas, con objetivos variados y en contextos de certidumbre e incertidumbre. La resolución de situaciones motrices en diferentes espacios permitirá al alumnado afrontar la práctica motriz con distintas finalidades: lúdica y recreativa, agonística, funcional, social, expresiva y comunicativa, creativa, catártica o de interacción con el medio urbano y natural.

Para abordar con posibilidades de éxito las numerosas situaciones motrices a las que se verá expuesto el alumnado a lo largo de su vida, será preciso desarrollar de manera integral capacidades de carácter cognitivo y motor, pero también afectivo-motivacional, de relaciones interpersonales y de inserción social. De este modo, el alumnado tendrá que aprender a gestionar sus emociones y sus habilidades sociales en contextos de práctica motriz.

El alumnado también deberá reconocer diferentes manifestaciones de la cultura motriz como parte relevante del patrimonio cultural, expresivo y artístico, que podrán convertirse en objeto de disfrute y aprendizaje. Para ello, será preciso desarrollar su identidad personal y social integrando las manifestaciones más comunes de la cultura motriz a través de una práctica vivenciada y creativa. Esto contribuirá a mantener y enriquecer un espacio compartido de carácter verdaderamente intercultural, en un mundo cada vez más globalizado.

El desarrollo de actitudes comprometidas con el medio ambiente y su materialización en comportamientos basados en la conservación y la sostenibilidad se asociarán con una competencia fundamental para la vida en sociedad que debe comenzar a adoptarse en esta etapa.

El grado de desarrollo y consecución de las diferentes competencias específicas del área será evaluado a través de los criterios que constituyen el referente para llevar a cabo este proceso. La relación existente entre los criterios de evaluación y los saberes básicos permitirá integrar y contextualizar la evaluación en el seno de las situaciones de aprendizaje a lo largo de la etapa.

Los saberes básicos del área de Educación Física se organizan en seis bloques. Estos saberes deberán desarrollarse en distintos contextos con la intención de generar situaciones de aprendizaje variadas.

El primer bloque, titulado «Vida activa y saludable», aborda la salud física, la salud mental y la salud social a través del desarrollo de relaciones positivas en contextos funcionales de práctica físico-deportiva, incorporando la perspectiva de género y rechazando los comportamientos antisociales o contrarios a la salud que pueden producirse en estos ámbitos, incidiendo en la importancia de la nutrición sana y responsable.

El bloque denominado «Organización y gestión de la actividad física» comprende cuatro componentes diferenciados: la elección de la práctica física, la preparación de la práctica motriz, la planificación y autorregulación de proyectos motores y la gestión de la seguridad antes, durante y después de la actividad física y deportiva.

«Resolución de problemas en situaciones motrices» es un bloque con un carácter transdisciplinar que aborda tres aspectos clave: la toma de decisiones, el uso eficiente de los componentes cualitativos y cuantitativos de la motricidad, y los procesos de creatividad motriz. Estos saberes deberán desarrollarse en contextos muy variados de práctica que, en cualquier caso, responderán a la lógica interna de la acción motriz desde la que se han diseñado los saberes: acciones individuales, cooperativas, de oposición y de colaboración-oposición.

El cuarto bloque, «Autorregulación emocional e interacción social en situaciones motrices», se centra, por un lado, en el desarrollo de los procesos dirigidos a regular la respuesta emocional del alumnado ante situaciones derivadas de la práctica de actividad física y deportiva, y, por otro, incide sobre el desarrollo de las habilidades sociales y el fomento de las relaciones constructivas e inclusivas entre los participantes en este tipo de contextos motores.

El bloque de «Manifestaciones de la cultura motriz» engloba el conocimiento de la cultura motriz tradicional, la cultura artístico-expresiva contemporánea y el deporte como manifestación cultural desde una perspectiva integradora que incluya ejemplos de personas y culturas diferentes.

Y, por último, el bloque «Interacción eficiente y sostenible» con el entorno incide sobre la interacción con el medio natural y urbano desde una triple vertiente: su uso desde la motricidad, su conservación desde una visión sostenible y su carácter compartido desde una perspectiva comunitaria del entorno.

Por la vital influencia del movimiento en el aprendizaje, se recomienda el desarrollo de distintas situaciones de aprendizaje que incorporen el movimiento como recurso, así como enfoques y proyectos interdisciplinares en la medida en que sea posible. Estas situaciones, a las que se alude en el apartado referido a orientaciones metodológicas y para la evaluación, integrarán procesos orientados a la adquisición de las competencias y deberán activar diferentes bloques de saberes, evitando centrarse en uno de manera exclusiva, y enfocarse desde la articulación con elementos plurales como las diferentes opciones metodológicas de carácter participativo, modelos pedagógicos, el tipo y la intención de las actividades planteadas o la organización de los grupos. Será igualmente importante tener en cuenta la regulación de los procesos comunicativos, el desarrollo de las relaciones interpersonales y de la autoestima, la conversión de espacios y materiales en oportunidades de aprendizaje, y la transferencia del conocimiento adquirido a otros contextos sociales próximos que permitan comprobar el valor de lo aprendido, aspecto este último clave para una sociedad justa y equitativa. Todos estos procesos deben establecerse en función de la interrelación de los saberes, el docente, el alumnado y el contexto en el que se aplican, pero, sobre todo, teniendo claro por qué y para qué se utilizan.

Competencias específicas

1. Adoptar un estilo de vida activo y saludable, practicando regularmente actividades físicas, lúdicas y deportivas, adoptando comportamientos que potencien la salud física, mental y social, así como medidas de responsabilidad individual y colectiva durante la práctica motriz, para interiorizar e integrar hábitos de actividad física sistemática que contribuyan al bienestar.

Esta competencia específica se encuentra alineada con los retos del siglo XXI y con los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Su adquisición se alcanzará a través de la participación activa en una variada gama de propuestas físico-deportivas que, además de proporcionar al alumnado un amplio bagaje de experimentación motriz, le darán la oportunidad de conocer

estrategias para vivenciar la práctica en coherencia con los referentes que sirven de base para la promoción de la salud física, mental y social.

Esta competencia de carácter transdisciplinar impregna la globalidad del área de Educación Física. Se puede abordar desde la participación activa, la alimentación saludable, la educación postural, el cuidado del cuerpo, el autoconcepto, la autoestima, la imagen percibida en el campo de la actividad física y el deporte desde una perspectiva de género o el análisis de los comportamientos antisociales y los malos hábitos para la salud que se producen en contextos cotidianos o vinculados con el deporte y la práctica de actividad física, entre otros. Existen distintas fórmulas y contextos de aplicación para materializar estos aprendizajes, desde las prácticas aeróbicas (correr a ritmo, combas, aeróbic o similares) o el análisis de situaciones cotidianas (del entorno próximo o en medios de comunicación) hasta las dinámicas grupales reflexivas (debates o análisis críticos) o los proyectos interdisciplinares, pasando por la integración de normas de seguridad y hábitos de higiene en prácticas motrices cotidianas o la simulación de protocolos de intervención ante accidentes deportivos, entre otros.

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: STEM2, STEM5, CPSAA2, CPSAA5, CE3.

2. Adaptar los elementos propios del esquema corporal, las capacidades físicas, perceptivo-motrices y coordinativas, así como las habilidades y destrezas motrices, aplicando procesos de percepción, decisión y ejecución adecuados a la lógica interna y a los objetivos de diferentes situaciones, para dar respuesta a las demandas de proyectos motores y de prácticas motrices con distintas finalidades en contextos de la vida diaria.

Esta competencia implica tomar decisiones, definir metas, elaborar planes sencillos, secuenciar acciones, ejecutar lo planificado, analizar qué ocurre durante el proceso, cambiar de estrategia si fuera preciso y valorar finalmente el resultado. Todas estas medidas se llevan a cabo en el seno de prácticas motrices con diferentes lógicas internas (individual, de cooperación, de oposición o de colaboración-oposición), con objetivos variados y en situaciones de certidumbre e incertidumbre.

Estas estrategias deberán desarrollarse en contextos de práctica muy variados. Entre ellos podrían destacarse los proyectos y montajes relacionados con las combas, los malabares, las actividades acrobáticas o las circenses, los desafíos físicos cooperativos, los cuentos motores cooperativos, el juego motor y la indagación, los espacios de acción y aventura, los ambientes de aprendizaje y, por supuesto, los juegos deportivos. En relación con estos últimos es posible encontrar distintas manifestaciones según sus características, desde juegos deportivos de invasión (balonmano, *ultimate* o *rugby-tag*, entre otros), hasta juegos de red y muro (bádminton, frontenis, *pickleball*, paladós o semejantes), pasando por deportes de campo y bate (béisbol, *softball*, etc.), de blanco y diana (*boccia*, tiro con arco o similares), de lucha (judo, esgrima u otras modalidades autóctonas de lucha, entre otros) o de carácter individual (atletismo y sus modalidades). Se debe procurar, en la medida de lo posible y según el contexto particular de cada centro, que durante la etapa el alumnado participe en todas estas categorías, priorizando en todo caso las manifestaciones que destaquen por su carácter mixto o inclusivo.

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: STEM1, CPSAA4, CPSAA5.

3. Desarrollar procesos de autorregulación e interacción en el marco de la práctica motriz, con actitud empática e inclusiva, haciendo uso de habilidades sociales y actitudes de cooperación, respeto, trabajo en equipo y deportividad, con independencia de las diferencias etnoculturales, sociales, de género y de habilidad de los participantes, para contribuir a la convivencia y al compromiso ético en los diferentes espacios en los que se participa.

Esta competencia específica se sitúa en el punto de convergencia entre lo personal, lo social y lo ético. Desde ella se ponen en juego las capacidades volitivas al servicio de metas personales o de equipo, especialmente en contextos que requieren de esfuerzo y perseverancia, activando la automotivación y la actitud positiva para afrontar retos, regulando la impulsividad, tolerando la frustración y perseverando ante las dificultades. En el plano personal, conlleva además la identificación de las emociones que se viven en el seno

de la práctica motriz, la expresión positiva de estas y su gestión adecuada para saber controlar y reconducir las emociones desagradables y hacerlas más placenteras.

El plano colectivo implica poner en juego habilidades sociales para afrontar la interacción con las personas con las que se converge en la práctica motriz. Se trata de dialogar, debatir, contrastar ideas y ponerse de acuerdo para resolver situaciones; expresar propuestas, pensamientos y emociones; escuchar activamente; y actuar con asertividad. Requiere que el alumnado afronte los conflictos de forma dialógica, contemplando también la perspectiva de las otras personas implicadas y buscando soluciones justas por consenso que satisfagan las necesidades mínimas de las partes implicadas. Requiere igualmente que el alumnado identifique conductas contrarias a la convivencia y aplique estrategias para abordarlas. Este tipo de situaciones implican desarrollar un cierto grado de empatía y actuar desde la prosocialidad, a través de acciones que buscan también el bienestar ajeno, valorando la realidad asociada a la práctica motriz y actuando sobre ella desde parámetros de libertad ejercida con responsabilidad, equidad, inclusión, respeto, solidaridad, cooperación, justicia y paz.

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: CCL1, CCL5, CPSAA1, CPSAA3, CPSAA5, CC2, CC3.

4. Reconocer y practicar diferentes manifestaciones lúdicas, físico-deportivas y artístico-expresivas propias de la cultura motriz, valorando su influencia y sus aportaciones estéticas y creativas a la cultura tradicional y contemporánea, para integrarlas en las situaciones motrices que se utilizan regularmente en la vida cotidiana.

Esta competencia implica construir la identidad personal y social desde una práctica vivenciada que integra expresiones culturales como el juego, el deporte, la danza y otras actividades artístico-expresivas vinculadas con la motricidad, asumiendo que forman parte del patrimonio cultural y que han de ser objeto de reconocimiento, preservación, mejora y disfrute. En un mundo globalizado y marcado por los movimientos migratorios, esto supone enriquecer el acervo común con las aportaciones de las diferentes etnias y culturas que convergen en un espacio socio-histórico, desde el mestizaje cultural asociado a la interculturalidad.

Existen numerosos contextos en los que desarrollar esta competencia. Así, la cultura motriz tradicional podría abordarse a través de juegos tradicionales y populares, danzas propias del folclore tradicional, juegos multiculturales o danzas del mundo, entre otros. Para abordar la cultura artístico-expresiva contemporánea podrían emplearse técnicas expresivas concretas (como la improvisación, la mímica o la pantomima), el teatro (dramatizaciones, teatro de sombras, teatro de luz negra o similares), representaciones más elaboradas (juegos de rol o actividades circenses, entre otros) o actividades rítmico-musicales con carácter expresivo (bailes, coreografías u otras expresiones semejantes). Finalmente, en lo que respecta al deporte como manifestación cultural, además de abordar los juegos y deportes tradicionales, con arraigo en el entorno o pertenecientes a otras culturas, también se podrían llevar a cabo debates sobre ciertos estereotipos de género aún presentes en el deporte y cómo evitarlos.

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: CC3, CCEC1, CCEC2, CCEC3, CCEC4.

5. Valorar diferentes medios naturales y urbanos como contextos de práctica motriz, interactuando con ellos y comprendiendo la importancia de su conservación desde un enfoque sostenible, adoptando medidas de responsabilidad individual durante la práctica de juegos y actividades físico-deportivas, para realizar una práctica eficiente y respetuosa con el entorno y participar en su cuidado y mejora.

La adopción de hábitos sostenibles con el medio ambiente y su conservación debe comenzar a producirse ya en esta etapa, incidiendo especialmente en aquellos gestos y conductas sencillas que cada uno puede hacer para contribuir al bien común. Este enfoque encuentra en las actividades físico-deportivas un contexto muy favorable para mostrar el potencial que ofrece el entorno, ya sea natural o urbano, para el desarrollo de este tipo de prácticas.

Esta competencia implica desarrollar conocimientos, destrezas y actitudes para interactuar con el medio, participar en su preservación y mejora, y contribuir, desde lo local, a la sostenibilidad a escala global. Así, en lo que respecta a los entornos urbanos, existen manifestaciones como el patinaje o la danza urbana, entre otros, que pueden constituir opciones interesantes. En lo relativo al medio natural, según la ubicación del centro, sus posibilidades contextuales y de acceso a distintos emplazamientos naturales, tanto terrestres como, en su caso, acuáticos, es posible encontrar una variada gama de contextos de aplicación, desde el senderismo, la escalada, el esquí, las actividades acuáticas, la orientación (también en espacios urbanos), el cicloturismo o las rutas BTT, hasta la autoconstrucción de materiales, el franqueamiento de obstáculos o la cabuyería, entre otros. Todos ellos afrontados desde la óptica de los proyectos dirigidos a la interacción con el entorno.

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: STEM5, CC2, CC4, CE1, CE3.

PRIMER CICLO

Criterios de evaluación

Competencia específica 1.

1.1 Identificar los desplazamientos activos como práctica saludable, conociendo sus beneficios físicos para el establecimiento de un estilo de vida activo.

1.2 Explorar las posibilidades de la propia motricidad a través del juego, aplicando en distintas situaciones cotidianas medidas básicas de cuidado de la salud personal a través de la higiene corporal y la educación postural.

1.3 Participar en juegos de activación y vuelta a la calma, reconociendo su utilidad para adaptar el cuerpo a la actividad física y evitar lesiones, manteniendo la calma y sabiendo cómo actuar en caso de que se produzca algún accidente en contextos de práctica motriz.

1.4 Conocer los valores positivos que fomenta la práctica motriz compartida, reconociendo, vivenciando y disfrutando sus beneficios en contextos variados e inclusivos y respetando a todos los participantes con independencia de sus diferencias individuales.

Competencia específica 2.

2.1 Reconocer la importancia de establecer metas claras a la hora de desarrollar proyectos motores de carácter individual, cooperativo o colaborativo, valorando su consecución a partir de un análisis de los resultados obtenidos.

2.2 Adoptar decisiones en contextos de práctica motriz de manera ajustada según las circunstancias.

2.3 Descubrir, reconocer y emplear los componentes cualitativos y cuantitativos de la motricidad de manera lúdica e integrada en diferentes situaciones y contextos, mejorando progresivamente su control y su dominio corporal.

Competencia específica 3.

3.1 Identificar las emociones que se producen durante el juego, intentando gestionarlas y disfrutando de la actividad física.

3.2 Respetar las normas consensuadas, así como las reglas de juego, y actuar desde los parámetros de la deportividad y el juego limpio, aceptando las características y niveles de los participantes.

3.3 Participar en las prácticas motrices cotidianas, comenzando a desarrollar habilidades sociales de acogida, inclusión, ayuda y cooperación, iniciándose en la resolución de conflictos personales de forma dialógica y justa, y mostrando un compromiso activo frente a las actuaciones contrarias a la convivencia.

Competencia específica 4.

4.1 Participar activamente en juegos y otras manifestaciones artístico-expresivas de carácter cultural propias del entorno, valorando su componente lúdico-festivo y disfrutando de su puesta en práctica.

4.2 Conocer y valorar los logros de distintos referentes del deporte de ambos géneros, reconociendo el esfuerzo, la dedicación y los sacrificios requeridos para alcanzar dichos éxitos.

4.3 Adecuar los distintos usos comunicativos de la corporalidad y sus manifestaciones a diferentes ritmos y contextos expresivos.

Competencia específica 5.

5.1 Participar en actividades lúdico-recreativas de forma segura en los entornos natural y urbano y en contextos terrestres o acuáticos, conociendo otros usos desde la motricidad y adoptando actitudes de respeto, cuidado y conservación de dichos entornos.

Saberes básicos

A. Vida activa y saludable.

– Salud física: efectos físicos beneficiosos de un estilo de vida activo. Alimentación saludable e hidratación. Educación postural en situaciones cotidianas. Cuidado del cuerpo: higiene personal y el descanso tras la actividad física.

– Salud mental: bienestar personal y en el entorno a través de la motricidad. Autoconocimiento e identificación de fortalezas y debilidades en todos los ámbitos (social, físico y mental).

– Salud social: la actividad física como práctica social saludable. Derechos de los niños y niñas en el deporte escolar. Respeto a todas las personas con independencia de sus características personales.

B. Organización y gestión de la actividad física.

– Elección de la práctica física: vivencia de diversas experiencias corporales en distintos contextos.

– Cuidado del material utilizado en la actividad a desarrollar.

– Preparación de la práctica motriz: vestimenta deportiva y hábitos generales de higiene corporal.

– Planificación y autorregulación de proyectos motores sencillos: objetivos o metas.

– Prevención de accidentes en las prácticas motrices: juegos de activación, calentamiento y vuelta a la calma.

C. Resolución de problemas en situaciones motrices.

– Toma de decisiones: adecuación de las acciones a las capacidades y las limitaciones personales en situaciones motrices individuales. Coordinación de acciones con compañeros en situaciones cooperativas. Adecuación de la acción a la ubicación del adversario en situaciones motrices de persecución y de interacción con un móvil. Selección de la posición corporal o la distancia adecuadas en situaciones de oposición de contacto. Selección de acciones para mantener la posesión, recuperar el móvil o evitar que el atacante progrese en situaciones motrices de colaboración-oposición de persecución y de interacción con un móvil.

– Capacidades perceptivo-motrices en contexto de práctica: integración del esquema corporal; conciencia corporal; lateralidad y su proyección en el espacio; coordinación óculo-pédica y óculo-manual; equilibrio estático y dinámico.

– Capacidades físicas desde el ámbito lúdico y el juego.

– Habilidades y destrezas motrices básicas genéricas: locomotrices, no locomotrices y manipulativas.

– Creatividad motriz: variación y adecuación de la acción motriz ante estímulos internos.

D. Autorregulación emocional e interacción social en situaciones motrices.

– Gestión emocional: estrategias de identificación, experimentación y manifestación de emociones, pensamientos y sentimientos a partir de experiencias motrices.

– Habilidades sociales: verbalización de emociones derivadas de la interacción en contextos motrices.

– Respeto a las reglas de juego.

– Conductas que favorezcan la convivencia y la igualdad de género, inclusivas y de respeto a los demás, en situaciones motrices: estrategias de identificación de conductas discriminatorias o contrarias a la convivencia.

E. Manifestaciones de la cultura motriz.

- Aportaciones de la cultura motriz a la herencia cultural. Los juegos y las danzas como manifestación de la propia cultura.
- Usos comunicativos de la corporalidad: gestos, muecas, posturas y otros.
- Práctica de actividades rítmico-musicales con carácter artístico-expresivo.
- Deporte y perspectiva de género: referentes en el deporte de distintos géneros.
- Los juegos populares propios y de las culturas del entorno.

F. Interacción eficiente y sostenible con el entorno

- Normas de uso: educación vial para peatones. Movilidad segura, saludable y sostenible.
- Posibilidades motrices de los espacios de juego y esparcimiento infantil.
- El material y sus posibilidades de uso para el desarrollo de la motricidad.
- Realización de actividades físicas seguras en el medio natural y urbano.
- Cuidado del entorno próximo y de los animales y plantas que en él conviven, como servicio a la comunidad, durante la práctica segura de actividades físicas en el medio natural y urbano.

SEGUNDO CICLO

Criterios de evaluación

Competencia específica 1.

1.1 Reconocer la actividad física como alternativa de ocio saludable, identificando desplazamientos activos y sostenibles y conociendo los efectos beneficiosos a nivel físico y mental que posee adoptar un estilo de vida activo.

1.2 Aplicar medidas de educación postural, alimentación saludable, higiene corporal y preparación de la práctica motriz, asumiendo responsabilidades y generando hábitos y rutinas en situaciones cotidianas.

1.3 Tomar medidas de precaución y prevención de lesiones en relación con la conservación y el mantenimiento del material en el marco de distintas prácticas físico-deportivas, conociendo protocolos básicos de actuación ante accidentes que se puedan producir en este contexto.

1.4 Reconocer la propia imagen corporal y la de los demás, aceptando y respetando las diferencias individuales que puedan existir, superando y rechazando las conductas discriminatorias que se puedan producir en contextos de práctica motriz.

Competencia específica 2.

2.1 Llevar a cabo proyectos motores de carácter individual, cooperativo o colaborativo, empleando estrategias de monitorización y seguimiento que permitan analizar los resultados obtenidos.

2.2 Adoptar decisiones en situaciones lúdicas, juegos y actividades deportivas, ajustándose a las demandas derivadas de los objetivos motores, de las características del grupo y de la lógica interna de situaciones individuales, de cooperación, de oposición y de colaboración-oposición, en contextos simulados de actuación.

2.3 Emplear los componentes cualitativos y cuantitativos de la motricidad de manera eficiente y creativa en distintos contextos y situaciones motrices, adquiriendo un progresivo control y dominio corporal sobre ellos.

Competencia específica 3.

3.1 Mostrar una disposición positiva hacia la práctica física y hacia el esfuerzo, controlando la impulsividad y las emociones negativas que surjan en contextos de actividad motriz.

3.2 Respetar las normas consensuadas en clase, así como las reglas de juego, y actuar desde los parámetros de la deportividad y el juego limpio, valorando la aportación de los participantes.

3.3 Desarrollar habilidades sociales de acogida, inclusión, ayuda y cooperación al participar en prácticas motrices variadas, resolviendo los conflictos individuales y colectivos de forma dialógica y justa, mostrando un compromiso activo frente a los estereotipos, las actuaciones discriminatorias y cualquier tipo de violencia.

Competencia específica 4.

4.1 Participar activamente en juegos motores y otras manifestaciones artístico-expresivas con arraigo en la cultura propia, tradicional o actual, así como otros procedentes de diversas culturas, contextualizando su origen, su aparición y su transmisión a lo largo del tiempo y valorando su importancia, repercusión e influencia en las sociedades pasadas y presentes.

4.2 Asumir una visión abierta del deporte a partir del conocimiento de distintas ligas femeninas, masculinas o mixtas, acercándose al deporte federado e identificando comportamientos contrarios a la convivencia independientemente del contexto en el que tengan lugar.

4.3 Reproducir distintas combinaciones de movimientos o coreografías individuales y grupales que incorporen prácticas comunicativas que transmitan sentimientos, emociones o ideas a través del cuerpo, empleando los distintos recursos expresivos y rítmicos de la corporalidad.

Competencia específica 5.

5.1 Desarrollar una práctica motriz segura en contextos naturales y urbanos de carácter terrestre o acuático, adecuando las acciones al análisis de cada situación y aplicando medidas de conservación ambiental.

Saberes básicos

A. Vida activa y saludable.

– Salud física: efectos físicos y psicológicos beneficiosos de un estilo de vida activo. Características de alimentos naturales, procesados y ultraprocesados. Educación postural en acciones motrices habituales. Factores básicos que inciden en el cuidado del cuerpo.

– Salud mental: respeto y aceptación del propio cuerpo. Autoconocimiento e identificación de fortalezas, debilidades, posibilidades y limitaciones en todos los ámbitos (social, físico y mental).

– Salud social: la actividad física como hábito y alternativa saludable frente a formas de ocio nocivas. Límites para evitar una competitividad desmedida. Aceptación de distintas tipologías corporales, para practicar, en igualdad, diversidad de actividades físico-deportivas.

B. Organización y gestión de la actividad física.

– Elección de la práctica física: usos y finalidades catárticos, lúdico-recreativos y cooperativos. Respeto de las elecciones de los demás.

– Cuidado y preparación del material según la actividad a desarrollar.

– Pautas de higiene personal relacionadas con la actividad física.

– Planificación y autorregulación de proyectos motores: mecanismos básicos para ejecutar lo planificado.

– Prevención de accidentes en las prácticas motrices: mecanismos de prevención y control corporal para la prevención de lesiones.

C. Resolución de problemas en situaciones motrices.

– Toma de decisiones: distribución racional del esfuerzo en situaciones motrices individuales. Ubicación en el espacio en situaciones cooperativas. Ubicación en el espacio y reubicación tras cada acción en situaciones motrices de persecución y de interacción con un móvil. Anticipación a las decisiones ofensivas del adversario en situaciones de oposición de contacto. Pase a compañeros desmarcados o en situación ventajosa en situaciones motrices de colaboración-oposición de persecución y de interacción con un móvil.

- Capacidades perceptivo-motrices en contexto de práctica: integración del esquema corporal, control tónico-postural e independencia segmentaria en situaciones motrices. Definición de la lateralidad. Coordinación dinámica general y segmentaria.

- Capacidades condicionales: capacidades físicas básicas.
- Habilidades y destrezas motrices básicas genéricas: locomotrices, no locomotrices y manipulativas. Combinación de habilidades.
- Creatividad motriz: variación y adecuación de la acción motriz ante estímulos internos y externos.

D. Autorregulación emocional e interacción social en situaciones motrices.

- Gestión emocional: reconocimiento de emociones propias, pensamientos y sentimientos a partir de experiencias motrices.
- Habilidades sociales: escucha activa y estrategias de negociación para la resolución de conflictos en contextos motrices.
- Concepto de deportividad.
- Conductas contrarias a la convivencia en situaciones motrices (discriminación por cuestiones de competencia motriz, etnia, cultura, género u otras): efectos negativos y estrategias de identificación, abordaje y evitación.

E. Manifestaciones de la cultura motriz.

- Aportaciones de la cultura motriz a la herencia cultural. Los juegos y las danzas como manifestación de la interculturalidad.
- Usos comunicativos de la corporalidad: comunicación de sensaciones, sentimientos, emociones e ideas simples.
- Práctica de actividades rítmico-musicales con carácter expresivo.
- Deporte y perspectiva de género: ligas masculinas, femeninas y mixtas de distintos deportes. Referentes en el deporte de distintos géneros.
- Los juegos populares propios y de las culturas del entorno.

F. Interacción eficiente y sostenible con el entorno

- Normas de uso: educación vial para bicicletas. Movilidad segura, saludable y sostenible.
- Espacios naturales en el contexto urbano: uso, disfrute seguro y mantenimiento.
- Estado del material para actividades en el medio natural y urbano: valoración previa y actuación ante desperfectos.
- Prevención y sensibilización sobre la generación de residuos y su correcta gestión.
- Realización de actividades físicas seguras en el medio natural y urbano.
- Cuidado del entorno próximo y de los animales y plantas que en él conviven como servicio a la comunidad, durante la práctica segura de actividades físicas en el medio natural y urbano.

TERCER CICLO

Criterios de evaluación

Competencia específica 1.

1.1 Reconocer los efectos beneficiosos a nivel físico y mental de la actividad física como paso previo para su integración en la vida diaria.

1.2 Integrar los procesos de activación corporal, dosificación del esfuerzo, relajación e higiene en la práctica de actividades motrices, interiorizando las rutinas propias de una práctica motriz saludable y responsable.

1.3 Adoptar medidas de seguridad antes, durante y después de la práctica de actividad física, reconociendo los contextos de riesgo y actuando con precaución ante ellos.

1.4 Identificar y abordar conductas vinculadas al ámbito corporal, la actividad física y el deporte que resultan perjudiciales para la salud o afectan negativamente a la convivencia, adoptando posturas de rechazo a la violencia, a la discriminación y a los estereotipos de género, y evitando activamente su reproducción.

Competencia específica 2.

2.1 Desarrollar proyectos motores de carácter individual, cooperativo o colaborativo, definiendo metas, secuenciando acciones, introduciendo cambios, si es preciso, durante el proceso, y generando producciones motrices de calidad, valorando el grado de ajuste al proceso seguido y al resultado obtenido.

2.2 Aplicar principios básicos de toma de decisiones en situaciones lúdicas, juegos modificados y actividades deportivas a partir de la anticipación, ajustándolos a las demandas derivadas de los objetivos motores y a la lógica interna de situaciones individuales, de cooperación, de oposición y de colaboración-oposición, en contextos reales o simulados de actuación, reflexionando sobre las soluciones obtenidas.

2.3 Adquirir un progresivo control y dominio corporal, empleando los componentes cualitativos y cuantitativos de la motricidad de manera eficiente y creativa y haciendo frente a las demandas de resolución de problemas en situaciones motrices transferibles a su espacio vivencial.

Competencia específica 3.

3.1 Participar en actividades motrices, desde la autorregulación de su actuación, con predisposición, esfuerzo, perseverancia y mentalidad de crecimiento, controlando la impulsividad, gestionando las emociones y expresándolas de forma asertiva.

3.2 Respetar las normas consensuadas, así como las reglas de juego, y actuar desde los parámetros de la deportividad y el juego limpio, reconociendo las actuaciones de compañeros y rivales.

3.3 Convivir mostrando en el contexto de las prácticas motrices habilidades sociales, diálogo en la resolución de conflictos y respeto a la diversidad, ya sea de género, afectivo-sexual, de origen nacional, étnica, socio-económica o de competencia motriz, así como una actitud crítica y un compromiso activo frente a los estereotipos, las actuaciones discriminatorias y la violencia, haciendo especial hincapié en el fomento de la igualdad de género.

Competencia específica 4.

4.1 Participar activamente en juegos motores y otras manifestaciones artístico-expresivas con arraigo en la cultura propia, tradicional o actual, así como otros procedentes de diversas culturas, reconociendo y transmitiendo su valor cultural y su potencial como espacio generador de interacciones constructivas entre personas con orígenes diferentes y entendiendo las ventajas de su conservación.

4.2 Valorar el deporte como fenómeno cultural, analizando los estereotipos de género o capacidad y los comportamientos sexistas que a veces suceden en su contexto, rechazándolos y adoptando actitudes que eviten su reproducción en el futuro.

4.3 Reproducir y crear composiciones con o sin soporte musical, y comunicar diferentes sensaciones, emociones e ideas, de forma estética y creativa, desde el uso de los recursos rítmicos y expresivos de la motricidad.

Competencia específica 5.

5.1 Adaptar las acciones motrices a la incertidumbre propia del medio natural y urbano en contextos terrestres o acuáticos de forma eficiente y segura, valorando sus posibilidades para la práctica de actividad física y actuando desde una perspectiva ecosostenible del entorno y comunitaria.

Saberes básicos

A. Vida activa y saludable.

– Salud física: efectos físicos, psicológicos y sociales beneficiosos del estilo de vida activo. Impacto de alimentos ultraprocesados y bebidas energéticas o azucaradas. Educación postural en acciones motrices específicas. Responsabilidad personal en el cuidado del cuerpo.

– Salud mental: consolidación y ajuste realista del autoconcepto, teniendo en cuenta la perspectiva de género. Respeto y aceptación del propio cuerpo y del aspecto corporal de los demás.

– Salud social: aproximación a los efectos de los malos hábitos relacionados con la salud e influencia en la práctica de actividad física. La exigencia del deporte profesional. Aceptación de distintas tipologías corporales, para practicar en igualdad, diversidad de actividades físico-deportivas. Estereotipos corporales, de género y competencia motriz.

B. Organización y gestión de la actividad física.

– Usos y finalidades: catárticos, lúdico-recreativos, competitivos y agonísticos.

– Actitudes consumistas en torno al equipamiento. Análisis de la adquisición de material para la práctica físico-deportiva.

– Hábitos autónomos de higiene corporal en acciones cotidianas.

– Planificación y autorregulación de proyectos motores: seguimiento y valoración durante el proceso y del resultado.

– Prevención de accidentes en las prácticas motrices: calentamiento general y vuelta a la calma. Importancia de respetar las normas de seguridad. Compromiso de responsabilidad hacia la seguridad propia y de los demás.

– Actuaciones básicas ante accidentes durante la práctica de actividades físicas. Posición lateral de seguridad. Conducta PAS (proteger, avisar, socorrer).

C. Resolución de problemas en situaciones motrices.

– Toma de decisiones: selección de acciones en función del entorno en situaciones motrices individuales. Selección de acciones para el ajuste espacio-temporal en la interacción con los compañeros en situaciones cooperativas. Selección de zonas de envío del móvil desde donde sea difícil devolverlo en situaciones motrices de persecución y de interacción con un móvil. Selección adecuada de las habilidades motrices en situaciones de oposición de contacto. Desmarque y ubicación en un lugar desde el que se constituya un apoyo para los demás en situaciones motrices de colaboración-oposición de persecución y de interacción con un móvil.

– Capacidades perceptivo-motrices en contexto de práctica: integración del esquema corporal; equilibrio estático y dinámico en situaciones de complejidad creciente; organización espacial (percepción de distancias y trayectoria, orientación en el espacio), temporal (simultaneidad y sucesión de acciones) y espacio-temporal (ritmo, ajuste perceptivo en el envío y en la interceptación de trayectorias de móviles).

– Capacidades condicionales: capacidades físicas básicas y resultantes (coordinación, equilibrio y agilidad).

– Iniciación de las habilidades motrices específicas asociadas a la técnica en actividades físico-deportivas: aspectos principales.

– Creatividad motriz: identificación de estímulos internos o externos que exijan un reajuste instantáneo de la acción motriz.

D. Autorregulación emocional e interacción social en situaciones motrices.

– Gestión emocional: ansiedad y situaciones motrices. Estrategias de afrontamiento y gestión.

– Habilidades sociales: estrategias de trabajo en equipo para la resolución constructiva de conflictos en situaciones motrices colectivas.

– Concepto de *fairplay* o «juego limpio».

– Identificación, abordaje y rechazo de conductas violentas o contrarias a la convivencia en situaciones motrices (discriminación por cuestiones de género, cultura, capacidad o competencia motriz; actitudes xenófobas, racistas o de índole sexista; abuso sexual o cualquier forma de violencia).

E. Manifestaciones de la cultura motriz.

– Aportaciones de la cultura motriz a la herencia cultural. Los deportes como seña de identidad cultural.

– Usos comunicativos de la corporalidad: comunicación de sensaciones, sentimientos, emociones e ideas complejas.

- Práctica de actividades rítmico-musicales con carácter expresivo.
- Deporte y perspectiva de género: sexismo en el deporte *amateur* y profesional.
- Deportes olímpicos y paralímpicos, historia e instituciones asociadas a los Juegos Olímpicos y Paralímpicos.
- Los juegos populares propios y de las culturas del entorno.

F. Interacción eficiente y sostenible con el entorno.

- Normas de uso: la educación vial desde la actividad física y deportiva. Movilidad segura, saludable y sostenible.
- Transporte activo, seguro y sostenible: bicicletas, patines, patinetes.
- Previsión de riesgos de accidente durante la práctica en el medio natural y urbano: valoración previa y actuación.
- Consumo responsable: construcción y reutilización de materiales para la práctica motriz.
- Práctica de actividades físicas en el medio natural y urbano.
- Cuidado del entorno próximo y de los animales y plantas que en él conviven, como servicio a la comunidad, durante la práctica de actividad física en el medio natural y urbano.

Orientaciones metodológicas y para la evaluación

Durante las últimas décadas la Educación Física ha experimentado una notable transformación en consonancia con la evolución de la sociedad y de los contextos en los que esta se encuentra inmersa. A la necesidad de implantar un estilo de vida activo entre los escolares o a la pertinencia de asegurar un amplio bagaje a través de prácticas motrices variadas, se unen ahora nuevas necesidades como la intervención consciente en la propia organización de la actividad física, la autorregulación emocional o la forma en la que se gestionan las interacciones sociales en situaciones de carácter motor, entre otros. Si bien esta actualización de saberes nos muestra una Educación Física renovada, la necesaria transformación no será completa en tanto no evolucionen las propuestas metodológicas en consonancia con el resto del área. De ahí la importancia de actualizar también de manera simultánea y coordinada los enfoques metodológicos para así asegurar la aparición de aprendizajes verdaderamente significativos, funcionales y duraderos.

Estrategias, técnicas, recursos y modelos pedagógicos

Fruto de esta preocupación, la Educación Física ha asistido a la proliferación de numerosas estrategias, técnicas o recursos metodológicos, así como de modelos pedagógicos.

Entre las estrategias, técnicas o recursos metodológicos adquieren especial relevancia los ambientes de aprendizaje, los espacios de aventura, el juego intencionado, los retos motores, especialmente de carácter cooperativo, las situaciones-problema, el aprendizaje basado en retos, el aprendizaje basado en juegos, la gamificación, o los proyectos personales o cooperativos, entre otros muchos.

Entre los modelos pedagógicos para el desarrollo de un enfoque verdaderamente competencial, cabría destacar algunos con un largo recorrido como el aprendizaje cooperativo, la educación deportiva, la responsabilidad personal y social o el modelo comprensivo, así como otros de carácter emergente y de marcado carácter participativo, como la educación-aventura, la autoconstrucción de materiales, el estilo actitudinal, el ludotécnico, la educación para la salud o el aprendizaje-servicio.

Cuerpo y conductas motrices como referentes clave

En este sentido, las singularidades propias del alumnado de la etapa de Educación Primaria requieren de escenarios en los que el cuerpo y las conductas motrices actúan como referentes clave para la adquisición de las competencias específicas propias del área. En estos escenarios adquieren especial relevancia las situaciones de exploración de la corporeidad y la motricidad. Esta puede vertebrarse desde diferentes alternativas no estructuradas o semiestructuradas, como los ambientes de aprendizaje, así como desde situaciones-problema con respuestas múltiples que ponen su acento en el aprendizaje desde

procesos inductivos. La gestión de diversos espacios, materiales o músicas con los que el alumnado interactúa libremente desde la acción motriz con diversos objetivos, puede abrir vías para la realización de actividades rítmicas, artístico-expresivas e interoceptivas. Estos ambientes pueden partir también de las posibilidades que ofrecen espacios como los parques o entornos naturales –especialmente, aunque no de forma exclusiva, en la escuela rural, donde se dan mayores posibilidades de interacción diaria con el entorno natural– o recuperar las propuestas de desarrollo final en el medio natural como parte de la formación integral y vivencial de la necesidad de la sostenibilidad. Además, esta libertad posibilitará los primeros procesos de autorregulación del aprendizaje que ya en esta etapa se podrán ir explorando e iniciando.

Camino hacia la inclusión

En los primeros ciclos, los juegos de rol también podrían tener un impacto positivo en la motivación de los alumnos y alumnas, aunque cuidando de no caer en un enfoque eminentemente competitivo que pudiese suponer algún tipo de exclusión con el paso del tiempo. Por otro lado, y conforme se avanza en la etapa, se convierten en imprescindibles la incorporación de formas incipientes de cooperación, así como desafíos cooperativos que permitan la puesta en práctica del pensamiento divergente, la coordinación de acciones en pos de metas compartidas y la exploración contextualizada de conductas motrices. Pueden incorporarse también retos de carácter emocional, dirigidos hacia la superación de miedos o inseguridades vinculadas con la práctica motriz gracias al apoyo del grupo. En este sentido, serán claves en esta etapa la aplicación de modelos que impliquen al alumnado en el proceso de aprendizaje, a través de la búsqueda de experiencias positivas, evitando la tan preocupante indefensión aprendida, y buscando la generación de un verdadero grupo clase con la intención de fomentar la transferencia de la Educación Física a la calle. Además, siempre que sea posible, se buscará la transferencia a la sociedad a través de situaciones de aprendizaje que supongan un servicio a la comunidad como una opción que impregna la enseñanza de un sentido comunitario y ético y que, además, se alinea con facilidad con el enfoque de los objetivos de desarrollo sostenible que impregna todo el currículo y en especial el área de Educación Física.

En el caso de entornos con realidad multicultural, se requiere la valoración de diferentes aspectos que marcarán las situaciones de aprendizaje y deberán ser tenidos en cuenta en la temporalización y aplicación de los saberes básicos. Además, el área de Educación Física es idónea para generar, a través de la práctica regular y organizada de actividad física y deportes, un clima de convivencia entre culturas que es necesario atender y fomentar desde los centros educativos. La generación de espacios y tiempos diarios de convivencia y de resolución de conflictos en el contexto educativo beneficiará las relaciones extraescolares.

Interacción con el entorno urbano

En contextos con escasez de espacios naturales, el entorno urbano se convierte en el más accesible para la práctica de actividad física. Asimismo, la alta ocupación de los espacios en el horario escolar, así como la escasez de estos en los centros escolares, pueden requerir que las clases de Educación Física se lleven a cabo en los espacios públicos próximos al centro. En todos los casos, la interacción con el entorno ha de ir acompañada por el fomento de la participación activa, la sostenibilidad y el conocimiento del espacio urbano. Igualmente, debe promoverse la movilidad activa, autónoma, segura, saludable y sostenible a pie y en bicicleta.

Juego y deporte educativo

El juego, con diferente lógica interna, ha de ser tenido en cuenta como referente metodológico y no solo como forma cultural de la práctica motriz. La vertiente puramente lúdica asociada al juego motor (tan relevante en la etapa de Educación Primaria) constituirá una herramienta de motivación imprescindible que será preciso aprovechar y explotar.

Por otro lado, el juego posibilita la incorporación, en estas edades de forma muy básica, de ciclos de acción-reflexión-acción que permitirán delimitar esquemas decisionales que

resulten pertinentes ante la lógica interna de cada práctica lúdica, así como formas de acción motriz que permitan resolver cada situación. Desde la introducción de juegos modificados, los deportes, especialmente de oposición o de colaboración-oposición, podrían ser espacios extrapolables a la vida del alumnado. El tratamiento que estos deportes podrían recibir sería variado: desde el modelo de enseñanza para la comprensión, vertebrado desde la práctica de los propios juegos, a la formulación de interrogantes sobre cuestiones de naturaleza decisional y táctica, o la búsqueda de respuestas durante la práctica y la puesta en común a través de ciclos de acción-reflexión-acción que permitan generalizar patrones de pensamiento táctico de acuerdo con el esquema «si..., entonces...».

La reflexión sobre cuestiones de naturaleza emocional y social que se producen en la propia práctica podrá complementar la acción didáctica propiciando la conciencia y la regulación emocional, la interacción social constructiva y la práctica ética.

Contextualización de las enseñanzas

Ante esta variedad de situaciones motrices y posibilidades metodológicas, y dado que cada modelo requiere de una estructura de sesión y desarrollo diferentes, el profesorado deberá diseñar y adaptar las prácticas a las características de su alumnado, a los espacios disponibles, así como a los objetivos de aprendizaje que se hayan establecido. A la hora de realizar esta contextualización, es recomendable atender igualmente a la relevancia y significatividad de los aprendizajes, la reflexión constante, el enfoque globalizado, el carácter formativo, la contextualización, viabilidad, variabilidad y transferibilidad de las propuestas, la generación de autonomía y autorregulación, la autenticidad y el carácter ético del proceso de aprendizaje seguido.

Evaluación

La evaluación debe entenderse como uno de los elementos fundamentales y vertebradores del proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta debe ser continua y formativa, y estar al servicio del profesorado y del alumnado. Debe integrarse de manera natural en la actividad diaria y propiciar la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje mientras estos tienen lugar. Para ello, será necesario que, una vez establecidas las situaciones de aprendizaje que se van a desarrollar, el profesorado concrete aquellos procedimientos e instrumentos de evaluación cuyo uso habitual y generalizado permitan la valoración objetiva de todo el alumnado.

Existen diferentes procedimientos de evaluación. La observación sistemática permite realizar el seguimiento regular de aprendizajes, hábitos y comportamientos. El análisis de las producciones del alumnado facilita la obtención de información sobre los niveles de logro alcanzados y favorece la detección de ámbitos de mejora, así como el diseño y la implementación de las correspondientes intervenciones. Las grabaciones ayudan también a evidenciar el aprendizaje y fomentar la comprensión de lo que se debe mejorar. Del mismo modo, los intercambios orales aportan información de gran valía, que conviene registrar en fichas de seguimiento o en diarios anecdóticos.

Por su inmediatez y diversidad, las pruebas específicas suelen ser uno de los procedimientos más habituales. Conviene, sin embargo, diversificar estos procedimientos, evitando especialmente la reducción de los métodos cuantitativos (basados en la aplicación sistemática y reiterativa de test de aptitud física) al mero registro de los resultados obtenidos (tiempos, distancias, repeticiones, etc.) para su posterior transferencia a la calificación. El principal interés de dichos métodos reside en proporcionar una información relevante en relación a la condición física personal, especialmente por su valor diagnóstico en torno a un momento evolutivo. En este sentido, es necesario que su utilización se oriente a informar al alumnado, poniendo el énfasis en el análisis de la ejecución y en la identificación de líneas de mejora y autorregulación de la actividad física futura.

La incorporación de procesos de autoevaluación y coevaluación al trabajo habitual del área permitirá conocer la capacidad del alumnado para identificar qué es lo que hay que hacer o saber, favoreciendo su implicación en el proceso de aprendizaje desde un enfoque participativo.

Se promoverá el uso generalizado de instrumentos de evaluación variados, diversos, accesibles, adaptados a las distintas situaciones de aprendizaje y que permitan la valoración objetiva de todo el alumnado. Para ello, se podrá recurrir, entre otros, a fichas de seguimiento individual y grupal, listas de control/cotejo, escalas numéricas, verbales o gráficas, telas de araña o dianas de control. El uso de estos últimos favorecerá la visibilización de los aprendizajes adquiridos.

Conforme avanza la etapa, se podrá reforzar la evaluación formativa adoptando rúbricas de puntuación y escalas descriptivas, graduadas o de valoración diferenciada, que permitan afinar la evaluación de los aprendizajes a través de la implicación del alumnado en los procesos de autoevaluación y coevaluación.

El trabajo en grupo, ya sea cooperativo o colaborativo, ha de ser clave y la valoración del mismo no solo requerirá de la utilización de instrumentos que identifiquen con claridad los aspectos por valorar y los niveles de logro, sino que además se necesitarán recursos como los diarios de seguimiento, para recopilar y hacer conscientes al grupo de la aportación que cada uno de los miembros hace regularmente al resultado final del mismo.

Finalmente, en determinadas situaciones de aprendizaje relacionadas, por ejemplo, con el estilo de vida activo o con el medio natural, la iniciación en el empleo de herramientas digitales posibilitará una atención más individualizada y personalizada, reconociendo los logros adquiridos e implicando y motivando al alumnado en su proceso de aprendizaje para que este pueda ser más significativo y duradero.

De igual modo, es de gran importancia llevar a cabo de manera regular y sistemática procesos de evaluación de la práctica docente, así como desarrollar un seguimiento continuado de los distintos aspectos de la programación, entre ellos, la eficacia de las situaciones de aprendizaje. Para la evaluación de estas situaciones, se incluirán, entre otros, el análisis de los resultados del curso, la adecuación de los materiales y recursos didácticos, la distribución de espacios y tiempos, la selección de métodos didácticos y pedagógicos, o la contribución de estos últimos a la mejora del clima del aula y del centro.

Educación en Valores Cívicos y Éticos

La educación en valores constituye la base fundamental para el ejercicio crítico y responsable de la ciudadanía y para la educación integral de las personas. En el primer caso, proporciona las herramientas para que el alumnado adopte un compromiso activo y autónomo con los valores, principios y normas que articulan la convivencia democrática. En el segundo, contribuye a la formación intelectual, moral y emocional necesaria para que niños y niñas emprendan una reflexión personal en torno a los grandes retos y problemas que constituyen nuestro presente. En términos generales, y de acuerdo con los objetivos de etapa y el Perfil de salida del alumnado al término de la enseñanza básica, la formación en valores cívicos y éticos implica movilizar el conjunto de conocimientos, destrezas, actitudes y valores que permiten al alumnado tomar conciencia de su identidad personal y cultural, reflexionar sobre cuestiones éticas fundamentales para la convivencia y asumir de manera responsable el carácter interconectado y ecodependiente de nuestra existencia en relación con el entorno; todo ello con objeto de apreciar y aplicar con autonomía aquellas normas y valores que han de regir una sociedad libre, plural, justa y pacífica.

La Educación en Valores Cívicos y Éticos en la etapa de Educación Primaria comprende el desarrollo de cuatro ámbitos competenciales fundamentales que se han reflejado en las cuatro competencias específicas de esta área. El primero es el del autoconocimiento y el desarrollo de la autonomía personal. El segundo engloba la consideración del marco social en que convivimos y el compromiso con los principios, normas y valores democráticos que lo rigen. El tercero se refiere a la adopción de actitudes compatibles con la sostenibilidad del entorno a partir de la comprensión de nuestra relación de interdependencia y ecodependencia con él. Y, finalmente, el cuarto, más transversal y dedicado a la educación de las emociones, se ocupa de desarrollar la sensibilidad y los afectos en el contexto de los problemas éticos, cívicos y ecosociales que nos plantea nuestro tiempo. A su vez, cada uno de estos ámbitos competenciales se despliega en dos niveles integrados: uno, más teórico, dirigido a la comprensión significativa de conceptos y cuestiones relevantes, y otro, más práctico, orientado a promover, desde la reflexión y el diálogo crítico, conductas y actitudes acordes con determinados valores éticos y cívicos.

En cuanto a los criterios de evaluación, que se formulan en relación directa con cada una de las cuatro competencias específicas, han de entenderse como herramientas de diagnóstico y mejora en relación con el nivel de desempeño que se espera de la adquisición de aquellas. Los criterios de evaluación tienen un claro enfoque competencial y atienden tanto a los procesos como a los productos del aprendizaje, lo cual exige el uso de instrumentos de evaluación variados y ajustables a los distintos contextos y situaciones de aprendizaje.

Los saberes básicos del área se distribuyen en tres bloques. En el primero de ellos, denominado «Autoconocimiento y autonomía moral», se trata de invitar al alumnado, a través de la toma de conciencia y la expresión de diversas facetas de su personalidad, a una investigación sobre aquello que le constituye y diferencia como persona, promoviendo la gestión de emociones y deseos, y la deliberación racional en torno a los propios fines y motivaciones. Este ejercicio de autodeterminación exige, naturalmente, afrontar algunas cuestiones éticas de relevancia, como las referidas a la autonomía y heteronomía moral, la distinción entre ser y deber ser y, en general, la reflexión en torno a los valores, principios y normas que orientan nuestras vidas como personas y ciudadanos. A su vez, para entender el peso que la reflexión ética tiene en nuestra vida, conviene que el alumnado ponga a prueba su juicio y capacidad de criterio afrontando cuestiones que afectan más directamente a su experiencia personal, como las vinculadas con la propia autoestima, con la prevención de los abusos y el acoso, con ciertas conductas adictivas o con la importancia e influencia de los medios y redes de comunicación.

En el segundo de los bloques, denominado «Sociedad, justicia y democracia», se pretende que alumnos y alumnas entiendan la raíz social y cultural de su propia identidad, reconociendo las distintas estructuras y relaciones que constituyen su entorno social y reflexionando sobre la dimensión normativa, ética y afectiva del mismo. Para ello, es conveniente que el alumnado comprenda ciertas nociones básicas de carácter político y social, que identifique y pueda explicar las principales características de nuestro marco democrático de convivencia y que contraste sus conocimientos y juicios con los de los demás mediante la investigación y el diálogo acerca de cuestiones éticas de relevancia (la situación de los derechos humanos en el mundo, la pobreza, la violencia, la igualdad efectiva y la corresponsabilidad entre mujeres y hombres, el respeto a la diversidad y a las minorías, el fenómeno migratorio, la crisis climática, etc.), evaluando críticamente distintas maneras de afrontarlas y justificando sus propios juicios al respecto.

Por último, en el tercer bloque, denominado «Desarrollo sostenible y ética ambiental», se persigue, a través del trabajo interdisciplinar y cooperativo del alumnado, la comprensión de las complejas relaciones que se dan entre nuestras formas de vida y el entorno. El objetivo es aquí la identificación y el análisis de los grandes problemas ecosociales que marcan la agenda mundial, así como el debate ético sobre la forma de afrontarlos, con objeto de adoptar, de forma consciente y responsable, determinados hábitos de coexistencia sostenible con la naturaleza.

Finalmente, el desarrollo de las competencias específicas, la aplicación de los criterios de evaluación, la enseñanza de los saberes básicos y el diseño de las situaciones de aprendizaje deben asentarse en una práctica didáctica coherente con los valores que se pretenden transmitir en el área. De esta manera, se promoverán la participación activa y razonada, la interacción respetuosa y cooperativa, la libre expresión de ideas, el pensamiento crítico y autónomo, la consideración de las normas y valores comunes, la resolución pacífica de los conflictos, el desarrollo de estilos de vida saludables y sostenibles, el uso seguro de las tecnologías de la información y la comunicación, y la gestión asertiva de las emociones y las relaciones afectivas con los demás y con el medio, contribuyendo así a la formación de una ciudadanía global, consciente, libre, participativa y comprometida con los retos del siglo XXI. Más en general, y como se indica en el apartado de orientaciones metodológicas y para la evaluación, la enseñanza-aprendizaje de las competencias y saberes del área debe atenerse a los principios de diversidad, adaptabilidad, contextualización, significatividad y educación integral, incorporando metodologías activas y participativas que aseguren la autonomía, el aprendizaje consciente y crítico y la transferencia y dimensión interdisciplinar de lo aprendido. Para todo ello resultarán, a su vez, esenciales tanto el estilo y papel motivador del docente, como el carácter diverso, y centrado en la mejora del proceso de aprendizaje, de la evaluación.

Competencias específicas

1. Deliberar y argumentar sobre problemas de carácter ético referidos a sí mismo y su entorno, buscando y analizando información fiable y generando una actitud reflexiva al respecto, para promover el autoconocimiento y la autonomía moral.

Las niñas y los niños deben aprender progresivamente a dirigir su conducta según criterios propios, a equilibrar sus impulsos y a gestionar sus emociones para, de este modo, constituirse como sujetos y ciudadanos libres y responsables, con dominio de sus actos y de sus vidas. Capacitar al alumnado para decidir con autonomía y prudencia implica iniciarle en la práctica de la deliberación racional en torno a problemas que afecten a su existencia y a su entorno cotidiano y que estén relacionados con conductas, actitudes, sentimientos, valores e ideas de carácter ético y cívico. El trabajo sobre esos problemas, frecuentes en el propio ámbito escolar, es un ejercicio idóneo para que el alumnado desarrolle sus propios juicios morales, reflexione acerca de sus deseos y afectos y vaya construyendo, en torno a ellos, su propia identidad y proyecto personal. Para que tal ejercicio no incurra en errores ni en posiciones dogmáticas o prejuiciosas, es imprescindible no solo el uso riguroso de la información sobre los problemas que se van a tratar, sino también el desarrollo de destrezas argumentativas y dialógicas, así como el análisis y el uso pertinente y crítico de algunos conceptos básicos de carácter ético y cívico, entre ellos los de bien, valor, virtud, norma, deber, derecho, libertad, responsabilidad, autonomía y ciudadanía.

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: CCL1, CCL3, CD4, CPSAA4, CPSAA5, CC1, CC2, CC3.

2. Actuar e interactuar de acuerdo con normas y valores cívicos y éticos, reconociendo su importancia para la vida individual y colectiva y aplicándolos de manera efectiva y argumentada en distintos contextos, para promover una convivencia democrática, justa, inclusiva, respetuosa y pacífica.

Reconocer la riqueza que aporta la convivencia, así como la necesidad de establecer y respetar normas éticas y cívicas que excluyan todo tipo de arbitrariedad, injusticia, discriminación y violencia y que promuevan una conducta democrática, solidaria, inclusiva, respetuosa, pacífica y no sexista, implica un adecuado desarrollo de prácticas de interacción, reconocimiento mutuo y educación en valores, que generen una comprensión significativa de la importancia de las normas éticas y cívicas a partir del reconocimiento de nuestra propia naturaleza social. El objetivo es que el alumnado reflexione y adopte conscientemente sus propios juicios de forma motivada y autónoma, analizando racionalmente conflictos cercanos, tanto en entornos presenciales como virtuales. Dicho análisis ha de ponderar aquellos ideales y comportamientos que, consignados en la Declaración Universal de los Derechos Humanos y nuestros propios principios constitucionales, e inspirados en una consideración responsable y empática de las relaciones con los demás, promuevan una convivencia plural, pacífica y democrática, libre de estereotipos y respetuosa con la diversidad y voluntad de las personas. Por lo mismo, es imprescindible que niños y niñas reflexionen críticamente acerca de los problemas éticos que se derivan de la falta de reconocimiento o la insuficiente aplicación de tales valores, actitudes, ideales y comportamientos, así como sobre las medidas a poner en marcha para asegurar su efectiva implantación.

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: CCL5, CP3, CPSAA3, CPSAA4, CC1, CC2, CC3, CCEC1.

3. Comprender las relaciones sistémicas entre el individuo, la sociedad y la naturaleza, a través del conocimiento y la reflexión sobre los problemas ecosociales, para comprometerse activamente con valores y prácticas consecuentes con el respeto, cuidado y protección de las personas y el planeta.

Nuestra vida se construye en relación con un contexto social y cultural, pero también a través de complejas relaciones de interdependencia y ecoddependencia con el resto de los seres vivos y la naturaleza. De ahí la necesidad de comprender la dimensión ecosocial de nuestra existencia, reconocer las condiciones y límites ecofísicos del planeta y evaluar críticamente la huella ecológica de las acciones humanas. Para ello, es preciso que el alumnado busque y analice información fiable, que domine algunos conceptos y relaciones

clave como los de sistema, proceso, global-local, todo-parte, causa-consecuencia, medio-fin, y que sea capaz de describir los principales problemas y amenazas que comprometen la conservación de la biodiversidad y las condiciones de la vida humana, con especial incidencia en la crisis climática. Se promueve también que el alumnado comprenda la necesidad de adquirir una perspectiva ética y biocéntrica de nuestra relación con el entorno y que, a partir de esa convicción, se generen prácticas y hábitos responsables con el medio ambiente, actitudes empáticas y respetuosas con el resto de los animales y sensibilidad ante todo tipo de injusticias; todo ello a través de actividades que promuevan de manera concreta el conocimiento y cuidado del planeta, la reflexión sobre nuestras acciones en él y la consolidación de estilos de vida saludables y sostenibles, tales como aquellos dirigidos a una gestión responsable del suelo, el aire, el agua, la energía y los residuos, así como a la movilidad segura, saludable y sostenible en la vida cotidiana.

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: CCL2, CCL5, STEM1, STEM5, CPSAA2, CC3, CC4, CE1.

4. Desarrollar la autoestima y la empatía con el entorno, identificando, gestionando y expresando emociones y sentimientos propios, y reconociendo y valorando los de los otros, para adoptar una actitud fundada en el cuidado y aprecio de sí mismo, de los demás y del resto de la naturaleza.

La educación emocional es imprescindible para formar individuos equilibrados y capaces de mantener relaciones plenas y satisfactorias con los demás. Así, el modo en que tratamos afectivamente a los otros y en que somos tratados por ellos son factores esenciales para establecer relaciones sociales adecuadas, armoniosas y constructivas, así como para desarrollar la propia autoestima y, por ello, una mejor actitud y aptitud cívica y ética. Por ello, resulta necesario dotar al alumnado de las herramientas cognitivas y los hábitos de observación y análisis que se requieren para identificar, gestionar y expresar asertivamente sus emociones y sentimientos, además de promover el contacto afectivo y empático con otras personas y con el medio natural. Por otro lado, la vivencia y expresión asertiva y compartida de emociones y sentimientos puede darse en múltiples contextos y situaciones y a través de multitud de códigos y lenguajes, entre ellos, y de forma sobresaliente, en los de la experiencia estética, la deliberación compartida en torno a problemas morales y cotidianos, o la misma experiencia de comprensión autónoma del mundo, por lo que las actividades para desarrollar esta competencia pueden integrarse en casi cualquier tipo de dinámica y proceso que fomente la creatividad, la reflexión, el juicio y el conocimiento autónomos. En cualquier caso, la educación emocional ha de incorporar la reflexión en torno a la interacción de emociones y sentimientos con valores, creencias e ideas, así como sobre el papel de ciertas emociones en la comprensión y justificación de algunas de las más nobles acciones y experiencias humanas.

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: CCL1, CCL5, CPSAA1, CPSAA2, CPSAA3, CC2, CC3, CC4, CE3.

Criterios de evaluación

Competencia específica 1.

1.1 Construir un adecuado concepto de sí mismo o sí misma en relación con los demás y la naturaleza, organizando y generando, de forma segura y crítica, información analógica y digital acerca de los rasgos relativos a la identidad, diferencia y dignidad de las personas.

1.2 Identificar y expresar emociones, afectos y deseos propios y ajenos, mostrando confianza en las propias capacidades al servicio de la consecución motivada de fines personales y colectivos.

1.3 Generar una posición moral autónoma mediante el ejercicio de la deliberación racional, el uso de conceptos éticos y el diálogo respetuoso con otros, en torno a distintos valores y modos de vida.

1.4 Aplicar el pensamiento crítico y ético al análisis de problemas morales relacionados con el uso responsable, seguro y crítico de las redes y medios de comunicación, los límites de la libertad de expresión, las conductas adictivas, la prevención del abuso y el acoso escolar, y el respeto a la intimidad, identidad y voluntad de las personas.

Competencia específica 2.

2.1 Promover y demostrar un modo de convivencia democrática, justa, inclusiva, respetuosa y pacífica a partir de la investigación y comprensión de la naturaleza social y política del ser humano y mediante el uso crítico de los conceptos de sociedad, ley, ética, civismo, democracia, justicia y paz.

2.2 Interactuar con otros adoptando, de forma motivada y autónoma, conductas cívicas y éticas orientadas por valores comunes, a partir del conocimiento de los derechos humanos y de la infancia, y de los principios constitucionales y de la Unión Europea, en relación con contextos y problemas concretos de relevancia ética y cívica, así como por una consideración crítica y dialogada acerca de cómo debemos relacionarnos con los demás.

2.3 Reflexionar y asumir un compromiso activo y crítico con valores relativos a la solidaridad y la justicia, el respeto a las minorías y las identidades etnoculturales y de género, analizando desde un punto de vista ético cuestiones relacionadas con la desigualdad, la pobreza y la explotación laboral e infantil, el hecho multicultural, la diversidad humana y los fenómenos migratorios.

2.4 Contribuir a generar una convivencia respetuosa, no sexista y comprometida con el logro de la igualdad y la corresponsabilidad efectivas, y con la erradicación de la violencia de género, a partir del conocimiento y análisis crítico de la situación secular de desigualdad entre mujeres y hombres.

2.5 Comprender y valorar los principios de justicia, solidaridad, seguridad y paz, a la vez que el respeto a las libertades básicas, a partir del análisis y la ponderación de las políticas y acciones de ayuda y cooperación internacional, de defensa para la paz y de seguridad integral ciudadana, ejercidas por el Estado y sus instituciones, los organismos internacionales, las ONG y ONGD y la propia ciudadanía.

Competencia específica 3.

3.1 Evaluar diferentes alternativas con que frenar el cambio climático y lograr los Objetivos de Desarrollo Sostenible, identificando causas y problemas ecosociales.

3.2 Justificar argumentalmente y de modo crítico el deber ético de proteger y cuidar la naturaleza, reconociendo el papel de las personas, colectivos y entidades comprometidas con la protección del entorno.

3.3 Comprometerse activamente con valores, prácticas y actitudes afectivas consecuentes con el respeto, cuidado y protección de las personas, los animales y el planeta, a través de la participación en actividades que promuevan un consumo responsable y un uso sostenible del suelo, el aire, el agua y la energía.

3.4 Reconocer y comprometerse con valores, prácticas y actitudes que promuevan la movilidad segura, saludable y sostenible y la prevención y gestión de los residuos.

Competencia específica 4.

4.1 Gestionar equilibradamente pensamientos, sentimientos y emociones, y desarrollar una actitud de estima y cuidado de sí mismo o sí misma, de los demás y del entorno, identificando, analizando y expresando de manera asertiva las propias emociones y afectos, y reconociendo y valorando los de otras personas, en distintos contextos y en relación con actividades creativas y de reflexión individual o dialogada sobre cuestiones éticas, cívicas y de relevancia ecosocial.

4.2 Reflexionar sobre el lugar y el significado de las emociones y sentimientos, describiendo las diferencias entre unos y otros, investigando las experiencias, valores, creencias e ideas que están en su génesis, y analizando su importancia para la explicación de las acciones humanas.

Saberes básicos

A. Autoconocimiento y autonomía moral.

- El pensamiento crítico y ético.
- La naturaleza humana y la identidad personal. Igualdad y diferencia entre las personas.
- La gestión de las emociones y los sentimientos. La autoestima.

- Educación afectivo-sexual. La igualdad y el respeto mutuo en las relaciones afectivas.
- Deseos y razones. La voluntad y el juicio moral. Autonomía y responsabilidad.
- La ética como guía de nuestras acciones. El debate en torno a lo valioso y a los valores. Las normas, las virtudes y los sentimientos morales.
- El propio proyecto personal: la diversidad de valores, fines y modelos de vida.
- La influencia y el uso crítico y responsable de los medios y las redes de comunicación.
- El problema de los límites de la libertad de expresión.
- Las conductas adictivas y cómo afrontarlas.
- La prevención del abuso, el acoso y el ciberacoso. El respeto a la intimidad, identidad y voluntad de los demás.

B. Sociedad, justicia y democracia.

- Las virtudes del diálogo y las normas de la argumentación. La toma democrática de decisiones.
- Fundamentos de la vida en sociedad. La empatía con los demás. Los afectos. – La familia. La amistad y el amor.
- Las reglas de convivencia. Moralidad, legalidad y conducta cívica.
- El problema de la justicia. La organización política y su legitimidad.
- Principios y valores constitucionales y democráticos.
- Los derechos humanos y de la infancia y su relevancia ética.
- La desigualdad económica. La pobreza y la explotación laboral e infantil: análisis de sus causas y búsqueda de soluciones locales y globales.
- La igualdad y la corresponsabilidad entre mujeres y hombres. La prevención de los abusos y la violencia de género. La conducta no sexista.
- El respeto por las minorías y las identidades etnoculturales y personales. Interculturalidad y migraciones.
- La contribución del Estado y sus instituciones a la paz, la seguridad y la cooperación internacional. La seguridad integral del ciudadano. Valoración de la defensa como un compromiso cívico y solidario al servicio de la paz. La protección civil y la colaboración ciudadana frente a los desastres.
- La cultura de paz y no violencia. El papel de las ONG y ONGD. La resolución pacífica de los conflictos.

C. Desarrollo sostenible y ética ambiental.

- La empatía, el cuidado y el aprecio hacia los seres vivos y el medio natural. El maltrato animal y su prevención.
- La acción humana en la naturaleza. Ecosistemas y sociedades: interdependencia, ecoddependencia e interrelación.
- Los límites del planeta y el cambio climático.
- El deber ético y la obligación legal de proteger y cuidar el planeta.
- Hábitos y actividades para el desarrollo de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. El consumo responsable y el uso sostenible del suelo, del aire, del agua y de la energía. La movilidad segura, saludable y sostenible. La prevención y la gestión de los residuos.

Orientaciones metodológicas y para la evaluación

El área de Educación en Valores Cívicos y Éticos introduce un ámbito específico de formación en valores en relación con el reconocimiento de los principios y normas de convivencia, el ejercicio activo de la ciudadanía, la educación para el desarrollo sostenible y el fomento del espíritu crítico. Contribuye igualmente, de manera sustancial, y junto a otras áreas, a la consecución de determinados contenidos y competencias transversales, y se ocupa de desarrollar aquellas actitudes que han de orientar el proyecto vital personal, profesional y social del alumnado en relación con los retos del siglo XXI. Todos estos objetivos y valores, sumados al carácter propio del área, y a las correspondientes consideraciones con respecto al contexto académico y pedagógico de la etapa y ciclo, determinan las orientaciones metodológicas y para la evaluación que se ofrecen a continuación.

Relación entre competencias

El desarrollo competencial del área no debe concebirse de un modo serial o atomizado, sino desde la comprensión de las relaciones de implicación de unas competencias específicas con otras, así como de las que se puedan dar entre competencias específicas de distintas áreas y de todas ellas con las competencias clave que determinan el Perfil de salida del alumnado al término de la enseñanza básica. En este sentido, deberán tenerse en cuenta las interconexiones entre las distintas competencias específicas del área: las tres primeras están referidas a ámbitos específicos pero relacionados de aprendizaje (la moral personal, la sociedad y la política, la relación con el entorno natural), mientras que la cuarta, dedicada a la educación emocional, se relaciona transversalmente con las otras tres. Esta interrelación entre competencias implica la necesidad de concebir el trabajo como un todo orgánico en el que los conceptos, destrezas, actitudes y valores relativos a cada competencia, y los saberes básicos relacionados con ellas, se relacionan de manera horizontal con los del resto de competencias específicas del área (y de otras áreas afines) y, de manera vertical, con el Perfil de salida y con las competencias específicas de áreas y materias relacionadas tanto de la Educación Primaria como de la Educación Secundaria Obligatoria.

Diversidad y adaptabilidad

Uno de los principios que estipula la ley es el de priorizar estrategias metodológicas que promuevan una educación inclusiva. El área de Educación en Valores Cívicos y Éticos tiene igualmente entre sus objetivos fundamentales el desarrollo de las competencias relativas al reconocimiento de las diferencias e identidades personales y el rechazo de todo tipo de discriminación. Por ello, los enfoques didácticos aplicables al área han de caracterizarse por la variedad de los métodos de enseñanza y situaciones de aprendizaje, y la articulación de estos en torno al Diseño Universal para el Aprendizaje, especialmente en lo que compete al empleo de estrategias diversas de reconocimiento y representación de los saberes, de manera que, por ejemplo, además del lenguaje verbal se empleen otros como el gráfico y el audiovisual. Se invita igualmente a diversificar las actividades de motivación y evaluación, así como los recursos didácticos, que han de ser variados y adaptados al alumnado. El objetivo es el logro de una atención personalizada y adaptada a las diferentes necesidades, ritmos y modos de aprendizaje de alumnos y alumnas, objetivo para el cual se han de flexibilizar y adaptar no solo las estrategias didácticas, sino la propia organización del área y de sus enseñanzas, tiempos y espacios, promoviendo, entre otros, el aprendizaje mixto y la adecuación de los procesos de enseñanza-aprendizaje a los nuevos entornos digitales.

Contextualización y significatividad

La contextualización de las actuaciones de enseñanza-aprendizaje y de los saberes que se pretenden transmitir con ellas es imprescindible para que estos resulten eficaces y asimilables. El esfuerzo, la responsabilidad y el hábito de estudio han de complementarse necesariamente con estrategias y situaciones de aprendizaje que resulten significativas y motivantes para el alumnado, esto es: que remitan, en primer lugar, a sus experiencias personales, sociales y familiares, al propio entorno escolar o a problemas y cuestiones de actualidad referidas a contextos locales o globales, y, en segundo lugar, que se sitúen, desde un punto de vista propiamente académico, en la zona de desarrollo próximo del alumnado. Todo ello supone que las estrategias metodológicas incorporen elementos como la participación activa en el aula, la interacción y cooperación con el entorno próximo, tanto social como medioambiental, la conexión e implicación de la familia, y la integración de los aprendizajes en la vida del centro. Supone también la utilización de entornos virtuales, promoviendo un uso seguro, crítico y ético, y también lúdico y dirigido a los objetivos didácticos, de las tecnologías y medios de información, comunicación y entretenimiento digitales. Finalmente, y dado que la significatividad y el poder motivador de las estrategias metodológicas dependen especialmente, y más aún en el área de Educación en Valores Cívicos y Éticos, de la fundamentación argumental de lo que se pretende transmitir, así como de su aplicabilidad a contextos y problemas relevantes para el alumnado, resulta fundamental generar planteamientos argumentativos, dialécticos y contextualizados de los

contenidos del área, especialmente de aquellos directamente referidos a valores y cuestiones de carácter ético.

Aprendizaje integral

La Educación en Valores Cívicos y Éticos supone la formación integrada de la dimensión cívica, social y personal y, en el propio ámbito personal, tanto de los aspectos emotivos como de los volitivos y cognitivos, todos ellos necesarios para el ejercicio activo de la ciudadanía y el desarrollo de la autonomía moral. De ahí que la metodología haya de incorporar, de manera igualmente integrada, tanto la educación emocional, especialmente en contextos grupales, y vinculada a la creatividad y el uso de lenguajes de representación y expresión alternativos, como la práctica de todos aquellos hábitos, actitudes, procedimientos y conceptos más tradicionalmente ligados al desarrollo de la propia voluntad y el juicio autónomo. Para ello, las estrategias metodológicas habrán de atender simultáneamente a diversos procesos cognitivos (comprensión, pensamiento sistémico, razonamiento formal, imaginación, lectura y escritura), aunar aspectos teóricos, prácticos y emocionales, y orientarse, en general, al desarrollo de múltiples y distintas competencias en el sentido en que se indicó más arriba.

Metodologías activas y participativas

Es fundamental que las actuaciones y estrategias metodológicas promuevan la iniciativa personal, la participación y la implicación, a todos los niveles, del alumnado. A este respecto, y como corresponde con la naturaleza de los objetivos y competencias específicas del área, las actividades del aula deben adquirir una dimensión socializadora en torno a pautas de interacción respetuosas y democráticas, aprovechando y canalizando las relaciones y dinámicas propias al grupo para promover la cooperación y ayuda mutua, el diálogo racional y constructivo, la resolución pacífica de los conflictos y el compromiso con los objetivos del grupo. Propuestas didácticas que incorporen el trabajo en equipo, las dinámicas y juegos grupales, o la colaboración en proyectos cívicos y cooperativos que trasciendan el espacio del aula, son algunos de los modelos adecuados para arbitrar estrategias metodológicas en torno al área.

Autonomía y aprendizaje consciente

El fin fundamental de la educación en valores cívicos y éticos es el desarrollo de la autonomía moral del alumnado, requisito, a su vez, de la adopción de un compromiso consciente y activo con los valores comunes y del ejercicio de una ciudadanía democrática y responsable. Por este motivo, las actuaciones, situaciones y estrategias de aprendizaje han de aprovechar y promover la curiosidad, el asombro y la propia conciencia del valor y pertinencia de las competencias relativas al área, generando un marco estimulante y flexible para el despliegue de la investigación, la libre expresión de opiniones, el pensamiento crítico, la toma autónoma de decisiones, el emprendimiento y la creatividad personal y grupal, tomando el aula como un auténtico laboratorio de ideas y propuestas, y a la clase como una entidad orgánica sujeta a las pautas éticas y epistémicas que corresponden a una comunidad de investigación y diálogo. Las estrategias didácticas han de propiciar también, y en ese mismo sentido, la participación del alumnado en la elección de recursos, acciones y actividades, así como disponer, en el ámbito de las propias actuaciones y situaciones de aprendizaje, de elementos que permitan la reflexión, tanto sobre el valor de lo aprendido como sobre los propios medios de aprendizaje, coadyuvando así al desarrollo de la autoeducación y la competencia de aprender a aprender.

Transferencia de aprendizajes e interdisciplinariedad

Las competencias y saberes del área de Educación en Valores Cívicos y Éticos trascienden ampliamente el marco académico o escolar, pues se refieren a la totalidad de los contextos sociales, al ámbito entero de la conducta personal, y a las relaciones con el entorno natural y global. Es por ello por lo que las estrategias didácticas y metodológicas, en coherencia con el carácter propio del área, han de promover la transferencia y

generalización de los aprendizajes, facilitando el reconocimiento de ejemplos y la realización de ejercicios prácticos en que se demuestre su aplicabilidad en relación con situaciones y problemas que trasciendan tanto el espacio del aula como aquellas concepciones más estrechamente académicas de los contenidos del área. En este sentido, conviene que la propia aula o clase se reconozca como espacio socialmente significativo en que representar, a escala, las cuestiones y problemas éticos y cívicos que interesa dilucidar. Así mismo, el área se presta idealmente al desarrollo de metodologías que, por su implicación social o el marco interdisciplinar que generan, facilitan la implementación de actuaciones y situaciones de aprendizaje en relación con otras áreas y agentes educativos.

Estilo docente

El papel del docente en la educación en valores cívicos y éticos no solo debe servir a la dinamización y orientación de los procesos de aprendizaje, sino también a mostrar la pertinencia e importancia de dichos valores a través de su forma de actuar e interactuar con el alumnado. Es por ello necesario que, a la vez que se construye el andamiaje didáctico preciso para el desarrollo de las competencias y saberes del área, se desarrolle una actitud o estilo docente coherente con los valores y principios que se pretenden transmitir, a la par que se exhibe una actitud lo más neutral posible en torno a los problemas éticos que exigen una toma de posición por parte de los alumnos y las alumnas. El fin, ya citado, del desarrollo de la autonomía moral en el alumnado obliga, por ello, a diseñar estrategias metodológicas que, de un lado, otorguen el mayor reconocimiento posible a la pluralidad ideológica y moral y que, del otro, dispongan a alumnos y alumnas como sujetos responsables de sus propios juicios éticos, capaces de dar razón de estos, y de someterlos, igualmente, al juicio crítico de los demás.

Evaluación

El área de Educación en Valores Cívicos y Éticos representa un ámbito competencial idóneo para la integración de actuaciones que favorezcan una evaluación, no solo adaptada a las diferencias personales del alumnado, sino abierta a la participación crítica y responsable del propio alumnado. Dicha evaluación habrá de tener en cuenta el grado de abstracción y el estilo dialógico y cooperativo que caracteriza al área, así como el carácter crítico y axiológico de la misma, lo cual convierte a los criterios y procedimientos de evaluación en objeto mismo de análisis. En cualquier caso, se deben considerar de manera complementaria distintos tipos de evaluación, tales como la heteroevaluación, la coevaluación y la autoevaluación, y utilizar diferentes herramientas en función del contexto, la diversidad del alumnado, la competencia a evaluar y los criterios de evaluación a aplicar. Entre estas herramientas se podrían citar las rúbricas, las listas de comprobación y control, los informes y memorias, las escalas de observación y valoración, las entrevistas, la revisión de trabajos y diarios de aprendizaje, y la ponderación razonada de ejercicios, portfolios, presentaciones y otras actividades. Por otra parte, la evaluación no solo ha de servir para medir el desarrollo y adquisición de los aprendizajes competenciales por parte del alumnado, sino también para valorar las propias actuaciones docentes, con objeto de ajustar y perfeccionar su diseño y aplicación. Así, además de las herramientas ya citadas, conviene especificar aquellas otras que pueden utilizarse para la evaluación del propio proceso de enseñanza, incluyendo en ella los aspectos metodológicos, las diversas actuaciones y situaciones de aprendizaje, y los propios métodos de evaluación. Entre tales herramientas se podrían citar los cuestionarios anónimos, las puestas en común, las revisiones de la programación y la planificación didáctica, o la observación por pares de la misma práctica docente.

Lengua Castellana y Literatura

El currículo de Lengua Castellana y Literatura se diseña con la vista puesta en el Perfil de salida del alumnado al término de la enseñanza básica, a partir de los descriptores operativos que concretan el desarrollo competencial esperado al terminar la etapa de Educación Primaria. Se organiza en torno a las estrategias relacionadas con hablar,

escuchar, leer y escribir en lengua castellana, con el fin de proporcionar al alumnado herramientas que le permitan responder a los retos de la sociedad del siglo XXI, que demanda personas críticas y bien informadas; capaces de hacer un uso eficaz y ético de las palabras; respetuosas hacia las diferencias; con capacidad de transformar la información en conocimiento y de aprender por sí mismas, informarse, colaborar y trabajar en equipo; creativas y emprendedoras; cultas; y comprometidas con el desarrollo sostenible, la defensa de los derechos humanos y la convivencia igualitaria, inclusiva, pacífica y democrática.

El elemento clave del currículo son las competencias específicas, cuya finalidad es concretar y vertebrar la aportación del área de Lengua Castellana y Literatura a los objetivos generales de etapa y al desarrollo del Perfil de salida. En definitiva, recogen la finalidad última de las enseñanzas del área, siempre entendida en términos de movilización de los aprendizajes. La primera de las competencias específicas de Lengua Castellana y Literatura se orienta al reconocimiento de la diversidad lingüística y dialectal del entorno y de España, para favorecer actitudes de aprecio hacia la diversidad étnica y cultural, combatir prejuicios y estereotipos lingüísticos e iniciarse en la reflexión interlingüística, incluidas las lenguas de signos. Se espera que en esta etapa se produzca la adquisición y consolidación del código escrito. En todo caso, debe partirse de la diversidad de trayectorias educativas del alumnado, y los aprendizajes deben producirse siempre en un marco de construcción de sentido a partir de la reflexión, comprensión y producción de textos de uso social. En consonancia con ello, un segundo grupo de competencias específicas se relacionan con la producción, comprensión e interacción oral y escrita, incorporando las formas de comunicación mediadas por la tecnología y atendiendo al ámbito personal, educativo y social. Por otra parte, saber leer hoy implica también saber navegar y buscar en la red y seleccionar información fiable con distintos propósitos. Así, la competencia específica sexta sienta las bases de la alfabetización mediática e informacional. Por su parte, las competencias específicas séptima y octava se reservan para la lectura literaria, tanto autónoma como guiada y compartida en el aula. Se adopta así un doble enfoque con la intención de iniciarse en dos procesos paralelos: por una parte, el de la adquisición del hábito lector autónomo y, por otra, el del desarrollo de habilidades de acercamiento e interpretación de los textos literarios. La competencia específica novena atiende a una primera aproximación a la reflexión sobre la lengua y sus usos, mientras que la décima, relativa a la ética de la comunicación, es de carácter transversal a todas ellas. Se centra en las prácticas comunicativas no discriminatorias, para identificar y rechazar los abusos de poder a través de la palabra, y fomentar la igualdad desde una perspectiva de género y las conductas no sexistas, así como la gestión dialogada de conflictos, alineada con la prevención de cualquier tipo de violencia, incluyendo en todo caso la violencia de género y la apuesta por la cultura de la paz.

La adquisición de las competencias específicas debe producirse de manera progresiva a lo largo de la etapa, y siempre respetando los procesos individuales de maduración cognitiva. En el primer ciclo se partirá de la exploración, la interacción y la interpretación del entorno, acompañando al alumnado en la modelización de las propiedades textuales y en el avance, a lo largo de la etapa, hacia una creciente confianza y autonomía en la producción y comprensión lingüística. Dado el enfoque inequívocamente competencial de la educación lingüística, la gradación entre ciclos se establece en función de la complejidad de los textos, de los contextos de uso, de las habilidades de interpretación o de producción requeridas, del metalenguaje necesario para la reflexión sobre los usos, así como del grado de autonomía conferido a los alumnos y alumnas. De ahí que exista un evidente paralelismo entre los ciclos entre sí, y, en relación con la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, donde se producirá una mayor progresión hacia la autonomía del alumnado, así como una mayor diversidad y complejidad de las prácticas discursivas en diferentes ámbitos de uso, se subrayará el papel de las convenciones literarias y del contexto histórico en la comprensión de los textos literarios, y la reflexión sobre el funcionamiento de la lengua y sus usos adquirirá un papel más relevante.

Para determinar el progreso en el grado de adquisición de estas competencias específicas a lo largo de la etapa, los criterios de evaluación se establecen para cada uno de los ciclos. Estos criterios se formulan de un modo claramente competencial, atendiendo tanto

a los productos finales esperados, como a los procesos y actitudes que acompañan su elaboración. Todo ello reclama herramientas e instrumentos de evaluación variados.

Para abordar las actuaciones descritas en las competencias específicas, es imprescindible movilizar los saberes básicos del área. Los aprendizajes de Lengua Castellana y Literatura no pueden concebirse, en modo alguno, como la mera transmisión y recepción de contenidos disciplinares; por el contrario, deben entenderse como un proceso en construcción basado en la reflexión y el análisis acompañado, cuyo fin último es formar personas capaces de comunicarse de manera eficaz y ética. Los saberes básicos del área se agrupan en los siguientes bloques: «Las lenguas y sus hablantes», «Comunicación (Contexto, Géneros discursivos y Procesos)», «Educación literaria» y «Reflexión sobre la lengua y sus usos».

Con el fin de ofrecer pautas para acometer el enfoque competencial del área, se incluyen también unas orientaciones metodológicas y para la evaluación. El progreso en los aprendizajes del área debe permitir al alumnado responder a situaciones comunicativas reales, en los ámbitos personal, social y educativo. De ahí la importancia de vertebrar los elementos del currículo en torno a un conjunto de situaciones de aprendizaje contextualizadas, significativas y relevantes, atendiendo a su gradación y complementariedad, para que al término del ciclo escolar se hayan trabajado de manera proporcionada todos los saberes básicos incluidos en el currículo. En el área de Lengua Castellana y Literatura, la adquisición de las competencias específicas debe producirse a partir de la articulación de los saberes de todos los bloques del área, de manera coordinada e interrelacionada, promoviéndose en todo momento la interacción comunicativa y la colaboración del alumnado entre sí y con los demás agentes que intervienen en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En todo caso, el trabajo interdisciplinar, beneficiado por docentes en circunstancias de impartir varias áreas, aportará un valor añadido a los aprendizajes, al potenciar su carácter competencial. Por último, la diversidad lingüística de la mayor parte de los contextos escolares y la innegable necesidad de una educación plurilingüe para todo el alumnado invita al tratamiento integrado de las lenguas como un cauce excelente para estimular la reflexión interlingüística y aproximarse a los usos sociales reales, en los que a menudo se han de manejar simultáneamente dos o más lenguas.

Competencias específicas

1. Reconocer la diversidad lingüística del mundo a partir de la identificación de las lenguas del alumnado y de la realidad plurilingüe y multicultural de España, para favorecer la reflexión interlingüística, para identificar y rechazar estereotipos y prejuicios lingüísticos y para valorar dicha diversidad como fuente de riqueza cultural.

En muchas de nuestras aulas se utilizan lenguas y variedades dialectales diferentes de la lengua vehicular de aprendizaje. Esta diversidad lingüística debe servir como base sobre la que acercarse al conocimiento de la realidad plurilingüe de España y del mundo. En primer lugar, para ayudar al alumnado a valorar la riqueza cultural que ello supone y a detectar y evitar los prejuicios lingüísticos; en segundo lugar, para ir tomando conciencia sobre el funcionamiento de las lenguas a partir de la observación y comparación entre ellas, incluida una primera aproximación al conocimiento de las lenguas de signos. A su vez, la mediación interlingüística favorecerá el tratamiento integrado de las diferentes lenguas.

El castellano es una lengua universal y policéntrica, con una enorme diversidad dialectal, en la que cada variedad geográfica tiene su norma culta. No puede, por tanto, establecerse una de ellas como la más «correcta». Asimismo, como ocurre con cualquier otro idioma, el castellano evoluciona de la mano de los cambios sociales. El aula constituye un entorno privilegiado para aproximarse a una visión global del castellano en el mundo, con la finalidad última de promover el ejercicio de una ciudadanía mundial sensibilizada, informada y comprometida con los derechos lingüísticos individuales y colectivos, en un marco de interculturalidad y respeto a los derechos humanos.

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: CCL1, CCL5, CP2, CP3, CC1, CC2, CCEC1, CCEC3.

2. Comprender e interpretar textos orales y multimodales, identificando el sentido general y la información más relevante y valorando con ayuda aspectos formales y de contenido básicos, para construir conocimiento y responder a diferentes necesidades comunicativas.

En el proceso de comunicación se ponen en juego, además del conocimiento compartido entre emisor y receptor, otros elementos contextuales y cotextuales que permiten ir más allá del significado del texto e interpretar su sentido. La escuela puede y debe incorporar prácticas discursivas de diferentes ámbitos, significativas para el alumnado, que aborden temas de relevancia ecosocial y cultural. Esta competencia específica contribuye al fin último de iniciarse en el aprendizaje de estrategias que permitan desenvolverse como individuos que se comunican de manera eficaz y ética, bien informados y con capacidad crítica.

La comprensión e interpretación de mensajes orales requiere la adquisición de destrezas específicas: desde las más básicas al comienzo de la etapa, hasta aquellas que, al final del último ciclo, permitirán al alumnado obtener, seleccionar, valorar y relacionar informaciones procedentes de medios de comunicación y del contexto escolar (especialmente de tipo espacial, temporal y de secuencia lógica), escuchar de manera activa, realizar inferencias y deducciones, distinguir la información de la opinión e iniciarse en la interpretación de algunos elementos sencillos implícitos, como la ironía o el doble sentido. En el ámbito social, se debe tener en cuenta la profusión de textos de carácter multimodal, que reclama una específica alfabetización audiovisual y mediática para hacer frente a los riesgos de manipulación y desinformación.

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: CCL2, CP2, STEM1, CD3, CPSAA3, CC3.

3. Producir textos orales y multimodales, con coherencia, claridad y registro adecuados, para expresar ideas, sentimientos y conceptos; construir conocimiento; establecer vínculos personales; y participar con autonomía y una actitud cooperativa y empática en interacciones orales variadas.

El desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado pasa necesariamente por la atención a los usos orales como vehículos de expresión, aprendizaje y control de la propia conducta. La clase de Lengua Castellana y Literatura ha de ofrecer contextos diversificados y significativos donde el alumnado pueda tomar la palabra y conversar en diálogos pedagógicamente orientados, estimulando así la incipiente reflexión sobre los usos orales formales o informales, espontáneos o planificados. La interacción oral requiere ir adquiriendo estrategias para tomar y ceder la palabra, desplegar actitudes de escucha activa, expresarse con fluidez, claridad, correcta dicción y con el tono y el registro adecuados, así como iniciarse en el uso de estrategias de cortesía y de cooperación conversacional.

La producción oral formal invita a iniciarse en las estrategias básicas de planificación, que se irán asimilando, de manera acompañada, a lo largo de la etapa. Se proporcionarán también modelos ajustados a las distintas situaciones comunicativas y ámbitos, que ofrezcan pautas para ordenar el texto oral y adecuar el registro y el comportamiento no verbal: gestualidad, movimientos, mirada, corporalidad, etc. Por otra parte, las tecnologías de la información y la comunicación facilitan nuevos formatos para la comunicación oral multimodal, tanto síncrona como asíncrona, y permiten también el registro de las producciones orales del alumnado para su difusión en contextos reales y su posterior análisis y revisión.

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: CCL1, CCL3, CCL5, CP2, STEM1, CD2, CD3, CC2, CE1.

4. Comprender e interpretar textos escritos y multimodales, reconociendo el sentido global, las ideas principales y la información explícita e implícita, y realizando con ayuda reflexiones elementales sobre aspectos formales y de contenido, para adquirir y construir conocimiento y para responder a necesidades e intereses comunicativos diversos.

El desarrollo de la competencia lectora se inicia en el primer ciclo con la motivación hacia las prácticas de lectura. Comienza así el acercamiento a estrategias dirigidas, por un lado, a localizar, entender e integrar la información relevante y explícita; y, por otro, a trascender algunos significados literales, realizando con ayuda inferencias directas, atendiendo a aspectos formales y no verbales elementales (imágenes, distribución del texto, etc.). En esta

fase, se prestará especial atención a la comprensión reflexiva mediante la lectura silenciosa y en voz alta, acompañada de imágenes. En el segundo ciclo, el alumnado debe adquirir estrategias que le permitan realizar un número cada vez mayor de inferencias directas (generalizaciones, propósito del texto), siempre de manera acompañada y contextualizada en situaciones de aprendizaje en torno a textos propios de diferentes ámbitos. En paralelo, se identificará un mayor número de elementos no estrictamente textuales, como tipografías o subrayados. Hacia el final de la etapa, de manera progresivamente autónoma, el alumnado será capaz de comprender y valorar la información en textos escritos variados con distintos propósitos de lectura, trascendiendo algunos significados superficiales, realizando inferencias directas e incluso captando el doble sentido o la ironía.

El objetivo de esta competencia específica es sentar las bases para formar lectores competentes, autónomos y críticos de todo tipo de textos, capaces de evaluar su calidad y fiabilidad con espíritu crítico y de responder a diferentes propósitos de lectura en todos los ámbitos de su vida. En todo caso, la alfabetización requerida para responder a los retos del siglo XXI pasa necesariamente por la enseñanza de la lectura hipertextual.

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: CCL2, CCL3, CCL5, CP2, STEM1, CD1, CPSAA4, CPSAA5.

5. Producir textos escritos y multimodales, con corrección gramatical y ortográfica básicas, secuenciando correctamente los contenidos y aplicando estrategias elementales de planificación, textualización, revisión y edición, para construir conocimiento y para dar respuesta a demandas comunicativas concretas.

Los textos se elaborarán en el contexto de las relaciones interpersonales en el aula, o con la intención de organizar o compartir información. A lo largo de la etapa, se irá avanzando en un proceso acompañado, dirigido a la adquisición de estrategias que permitan expresarse de forma coherente mediante escritos, individuales o grupales, propios de ámbitos más amplios referidos a hechos próximos a su experiencia, como los medios de comunicación social, o relacionados con otras áreas de aprendizaje. Aprender a elaborar de forma acompañada textos que ayuden a organizar la información, el pensamiento y desarrollen la creatividad –como resúmenes y esquemas sencillos– ayudará a progresar en la adquisición de la competencia de aprender a aprender. Se espera conseguir, de manera paulatina, la automatización de las normas ortográficas de aparición frecuente y la resolución de dudas ortográficas mediante la reflexión guiada en los procesos de mejora de los textos con la utilización de los apoyos pertinentes.

Incluso en sus formas más espontáneas, escribir un texto implica planificar –a partir de modelos o pautas–, revisar –de manera individual o compartida– y editar. Todo ello debe trabajarse en clase. En todo caso, saber escribir en el siglo XXI significa hacerlo en diferentes soportes y formatos. La posibilidad de edición y difusión digital de los escritos en la red ofrece un contexto real a las prácticas comunicativas escritas, al tiempo que invita a dar el paso hacia lo hipertextual y multimodal. Es el momento de iniciarse en la reflexión sobre los aspectos elementales de la propiedad intelectual, el respeto a la privacidad o la responsabilidad en la transmisión de bulos.

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: CCL1, CCL3, CCL5, STEM1, CD2, CD3, CPSAA5, CC2.

6. Buscar, seleccionar y contrastar información procedente de dos o más fuentes, de forma planificada y con el debido acompañamiento, evaluando su fiabilidad y reconociendo algunos riesgos de manipulación y desinformación, para transformarla en conocimiento y para comunicarla de manera creativa, adoptando un punto de vista personal y respetuoso con la propiedad intelectual.

Tener acceso a la información no garantiza por sí mismo el conocimiento, entendido este como herramienta esencial para hacer frente a los retos del siglo XXI. Por ello, es imprescindible que el alumnado se inicie en la adquisición de habilidades y destrezas para acceder a la información, gestionarla, evaluarla y comunicarla, adoptando un punto de vista crítico y personal, así como una actitud ética y responsable con la propiedad intelectual, reconociendo las fuentes originales sobre las que elabora su trabajo.

Se propone así un proceso de acompañamiento que vaya guiando al alumnado para que, individualmente o de forma cooperativa, progrese hacia una cierta autonomía en la planificación y búsqueda de información en contextos personales, sociales o educativos, para transformarla, comunicarla de manera personal y creativa, y utilizarla con distintos fines. Estos procesos de investigación deben ir acompañados de la reflexión guiada que permita evaluar su fiabilidad, seguridad y pertinencia, y distinguir entre hechos y opiniones.

Deben proponerse modelos orientativos sobre las convenciones establecidas para la comunicación del conocimiento adquirido en distintos formatos y soportes. La biblioteca escolar, entendida como un espacio creativo de aprendizaje, será el entorno ideal para la adquisición de esta competencia, idealmente mediante proyectos globales e interdisciplinarios.

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: CCL3, CD1, CD2, CD3, CD4, CPSAA5, CC2, CE3.

7. Leer de manera autónoma obras diversas seleccionadas atendiendo a sus gustos e intereses, compartiendo las experiencias de lectura, para iniciar la construcción de la identidad lectora, para fomentar el gusto por la lectura como fuente de placer y para disfrutar de su dimensión social.

Desarrollar esta competencia implica iniciar un camino de progreso planificado hacia la construcción de personalidades lectoras, lo que requiere la dedicación de un tiempo periódico y constante a la lectura individual, acompañado de las estrategias y andamiajes adecuados para iniciar la configuración de la autonomía y la identidad lectora, que deberá desarrollarse a lo largo de toda la vida. La construcción de la identidad lectora apela al autoconcepto que cada uno se forja de sí mismo como lector y se relaciona especialmente con la selección de los textos y con los hábitos lectores. Se trata, pues, de fortalecer la autoimagen de cada estudiante como sujeto lector para que ello ayude a leer más y mejor. Para ello se debe partir de la configuración de un corpus de textos adecuado y variado, equilibrando la presencia de autores y autoras, y que responda a los intereses y necesidades individuales, y favorezca el acercamiento hacia la reflexión sobre los grandes retos del siglo XXI. Se seleccionarán, preferentemente, textos que desarrollen o propicien la reflexión sobre valores como la cultura de paz, los derechos de la infancia, la igualdad de género y el respeto hacia la diversidad familiar, funcional y étnico-cultural.

La biblioteca escolar puede convertirse en un centro neurálgico del aprendizaje de los saberes básicos y de la adquisición de competencias, que ofrece recursos tanto para compartir, reflexionar y expresar preferencias personales en torno a la lectura, como para impulsar la innovación, la creatividad y el pensamiento crítico de la comunidad educativa. Es también recomendable configurar comunidades lectoras con referentes compartidos; desarrollar estrategias que ayuden al alumnado a seleccionar los textos de su interés, apropiarse de ellos y compartir de manera personal y creativa su experiencia personal de lectura; y establecer contextos en los que surjan motivos para leer, a partir de retos de indagación, y que propongan maneras de vincular afectivamente a los lectores y lectoras con los textos. A medida que se avance en la adquisición de la competencia, será posible ir reduciendo progresivamente el acompañamiento docente.

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: CCL1, CCL4, CD3, CPSAA1, CCEC1, CCEC2, CCEC3.

8. Leer, interpretar y analizar, de manera acompañada, obras o fragmentos literarios adecuados a su desarrollo, estableciendo relaciones entre ellos e identificando el género literario y sus convenciones fundamentales, para iniciarse en el reconocimiento de la literatura como manifestación artística y fuente de placer, conocimiento e inspiración para crear textos de intención literaria.

La educación literaria se concibe como una aproximación a la literatura desde sus expresiones más sencillas, tanto orales como escritas. Es imprescindible favorecer experiencias placenteras que familiaricen al alumnado con referentes literarios y culturales compartidos, que incluyan una diversidad de autores y autoras, que lo acerquen a la representación e interpretación simbólica y que sienten las bases para consolidar el hábito lector y una progresiva autonomía lectora. De nuevo, la participación en comunidades lectoras aportará valor añadido a este respecto.

Se propone trabajar en el aula a partir de una selección de obras o textos literarios adecuados a los intereses y necesidades infantiles, en distintos soportes, que se presentarán organizados en torno a itinerarios lectores, en función de distintos criterios (temáticos, por género literario, etc.) para que el alumnado pueda establecer relaciones entre ellos y vaya construyendo, aún de manera incipiente, un mapa literario. Estos textos, además de ser el punto de partida para distintas actividades (escucha de textos; lectura guiada, acompañada y autónoma, silenciosa o en voz alta, con la entonación y el ritmo adecuados; lectura dramatizada, recitado, juegos retóricos; etc.), servirán también como modelo para la creación de textos con intención lúdica, artística y creativa y para establecer diálogos con otras manifestaciones artísticas y culturales.

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: CCL1, CCL2, CCL4, CCEC1, CCEC2, CCEC3, CCEC4.

9. Reflexionar de forma guiada sobre el lenguaje a partir de procesos de producción y comprensión de textos en contextos significativos, utilizando la terminología elemental adecuada, para iniciarse en el desarrollo de la conciencia lingüística y para mejorar las destrezas de producción y comprensión oral y escrita.

Las primeras reflexiones sobre el lenguaje deben partir del conocimiento intuitivo que el alumnado tiene como usuario de una lengua y deben producirse siempre de manera significativa, en contextos de producción y comprensión de textos, nunca como un proceso aislado. Con el acompañamiento debido, que irá proporcionando un nivel progresivo de autonomía, se propiciará la comparación y transformación de palabras, enunciados o textos, para que el alumnado aprecie en qué medida los cambios producidos afectan al texto, mejorando o perjudicando su comprensión. Se observarán así diferentes relaciones de forma, función y significado entre las palabras o los grupos de palabras. A partir de ahí, se podrán formular hipótesis, buscar ejemplos y contraejemplos, establecer contrastes y comparaciones, etc., con el fin de formular generalizaciones que establecerán puentes entre el uso y el conocimiento lingüístico sistemático desde edades tempranas, primero utilizando un lenguaje común, más cercano a la realidad del escolar, para después ir introduciendo de manera progresiva la terminología específica.

Otras vías de reflexión pueden surgir a partir de la observación de las diferencias entre la lengua oral y escrita, entre las distintas tipologías textuales y géneros discursivos, o mediante la iniciación en el contraste interlingüístico. En definitiva, se trata de estimular la reflexión lingüística ajustada a las limitadas posibilidades de abstracción de estas edades y vinculada con los usos reales, que inicie la construcción de los conocimientos sobre la lengua que resultarán imprescindibles para un mejor uso y una comunicación más eficaz.

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: CCL1, CCL2, CP2, STEM1, STEM2, CPSAA5.

10. Poner las propias prácticas comunicativas al servicio de la convivencia democrática utilizando un lenguaje no discriminatorio y detectando y rechazando los abusos de poder a través de la palabra, para favorecer un uso no solo eficaz sino también ético del lenguaje.

Iniciarse en la adquisición de esta competencia implica iniciar un aprendizaje cuyo resultado sea formar personas, no solo eficaces a la hora de comunicarse, sino que pongan las palabras al servicio de unos objetivos alineados con un imperativo ético: erradicar los usos discriminatorios y manipuladores del lenguaje, así como los abusos de poder a través de la palabra.

En el ámbito de la comunicación personal, la educación lingüística debe ayudar a forjar relaciones interpersonales basadas en la empatía y el respeto. Para ello, se deben brindar herramientas para la escucha activa, la comunicación asertiva, la deliberación argumentada y la resolución dialogada de los conflictos. En el ámbito escolar y social, la educación lingüística debe capacitar para tomar la palabra en el ejercicio de una ciudadanía activa y comprometida en la construcción de sociedades más equitativas, más democráticas y más responsables en relación con los grandes desafíos que como humanidad tenemos planteados: la sostenibilidad del planeta, la erradicación de las infinitas violencias y las crecientes desigualdades.

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: CCL1, CCL5, CP3, CD3, CPSAA3, CC1, CC2, CC3.

PRIMER CICLO

Criterios de evaluación

Competencia específica 1.

1.1 Mostrar interés y respeto a las distintas lenguas y variedades dialectales de su entorno, valorando la igualdad en las diferencias.

1.2 Reconocer, de manera acompañada y en contextos próximos, algunos prejuicios y estereotipos lingüísticos y culturales muy frecuentes.

Competencia específica 2.

2.1 Comprender el sentido de textos orales y multimodales sencillos, reconociendo las ideas principales y los mensajes explícitos y los mensajes implícitos más sencillos, e iniciando, de manera acompañada, la valoración del contenido y de los elementos no verbales más elementales.

Competencia específica 3.

3.1 Producir textos orales y multimodales coherentes, con planificación acompañada y utilizando recursos no verbales elementales.

3.2 Participar en interacciones orales espontáneas, incorporando estrategias elementales de escucha activa y de cortesía lingüística.

Competencia específica 4.

4.1 Comprender el sentido global y la información relevante de textos cercanos, escritos y multimodales, a partir de estrategias básicas de comprensión antes, durante y después de la lectura.

4.2 Analizar, de manera acompañada, el contenido y aspectos formales y no formales elementales de textos escritos y multimodales sencillos valorando su contenido y estructura.

Competencia específica 5.

5.1 Producir textos escritos y multimodales sencillos y coherentes en distintos soportes, desde las diferentes etapas del proceso evolutivo de la escritura, ajustándose a modelos dados y movilizándolo, de manera acompañada, estrategias elementales, individuales o grupales, de planificación, textualización y revisión.

Competencia específica 6.

6.1 Localizar, seleccionar y contrastar información de distintas fuentes, incluidas las digitales, citándolas y recreándolas mediante la adaptación creativa de modelos dados.

6.2 Compartir los resultados de un proceso de investigación sencillo, individual o grupal, sobre algún tema de interés personal, realizado de manera acompañada.

6.3 Adoptar hábitos de uso crítico, seguro, sostenible y saludable de las tecnologías digitales en relación con la búsqueda y la comunicación de la información.

Competencia específica 7.

7.1 Leer con progresiva autonomía textos de distintos autores y autoras acordes con sus gustos e intereses, seleccionados de manera acompañada, desde las diferentes etapas del proceso evolutivo de la lectura.

7.2 Compartir oralmente la experiencia y disfrute por la lectura participando en comunidades lectoras de ámbito escolar.

Competencia específica 8.

8.1 Escuchar y leer textos orales y escritos de la literatura infantil, que recojan diversidad de autores y autoras, estableciendo de manera acompañada relaciones elementales entre ellos y con otras manifestaciones artísticas o culturales.

8.2 Producir, de manera acompañada, textos sencillos individuales o colectivos con intención literaria, adaptados a las diferentes etapas del proceso evolutivo de la escritura, ajustándose a modelos dados, en distintos soportes y complementándolos con otros lenguajes artísticos.

Competencia específica 9.

9.1 Formular conclusiones elementales sobre el funcionamiento de la lengua, prestando especial atención a la concordancia y a las relaciones de significado entre las palabras, a partir de la observación, comparación y transformación de palabras y enunciados, en un proceso acompañado de producción o comprensión de textos en contextos significativos.

9.2 Revisar y mejorar los textos propios y subsanar algunos problemas de comprensión lectora, de manera acompañada, a partir de la reflexión metalingüística e interlingüística y usando la terminología lingüística básica adecuada.

Competencia específica 10.

10.1 Rechazar los usos lingüísticos discriminatorios identificados a partir de la reflexión grupal acompañada sobre los aspectos elementales, verbales y no verbales, de la comunicación, teniendo en cuenta una perspectiva de género.

10.2 Movilizar, con la planificación y el acompañamiento necesarios, estrategias elementales para la escucha activa, la comunicación asertiva y el consenso, iniciándose en la gestión dialogada de conflictos.

Saberes básicos

A. Las lenguas y sus hablantes.

- Biografía lingüística personal y mapa lingüístico del aula.
- La diversidad etnocultural y lingüística como riqueza y herramienta de reflexión interlingüística.
- Identificación, con acompañamiento, de prejuicios y estereotipos lingüísticos.
- Uso de un lenguaje no discriminatorio y respetuoso con las diferencias.

B. Comunicación.

1. Contexto.

- Incidencia de los componentes (situación, participantes, intención) en el acto comunicativo.

2. Géneros discursivos.

- Tipologías textuales: la narración, la descripción y el diálogo.
- Propiedades textuales: estrategias elementales para la coherencia y la cohesión.
- Géneros discursivos propios del ámbito personal y educativo. Contenido y forma.

3. Procesos.

– Interacción oral: interacción oral adecuada en contextos informales, escucha activa, asertividad, resolución dialogada de conflictos y cortesía lingüística. La expresión y escucha empática de necesidades, vivencias y emociones propias y ajenas.

– Comprensión oral: identificación de las ideas más relevantes e interpretación del sentido global. Detección de usos claramente discriminatorios del lenguaje verbal y no verbal.

– Producción oral: pronunciación y entonación. Actitud postural. Construcción y comunicación de conocimiento mediante la planificación y producción de textos orales y multimodales sencillos.

– Comprensión lectora: estrategias elementales de comprensión lectora antes, durante y después de la lectura. Identificación de las ideas más relevantes e interpretación del sentido global. Identificación de elementos gráficos y paratextuales al servicio de la comprensión. Lectura compartida. Detección de usos claramente discriminatorios del lenguaje verbal y no verbal.

– Producción escrita: convenciones del código escrito y ortografía natural. Coherencia textual. Estrategias elementales, individuales o grupales, de planificación, textualización, revisión y autocorrección. Uso de elementos gráficos y paratextuales elementales al servicio de la comprensión. Escritura en soporte digital acompañada.

– Alfabetización mediática e informacional: estrategias elementales para la búsqueda guiada de información. Comunicación de la información. Reconocimiento de autoría. Uso guiado de la biblioteca, así como de recursos digitales del aula.

C. Educación literaria.

– Lectura acompañada de obras o fragmentos variados y diversos de la literatura infantil adecuados a sus intereses y organizados en itinerarios lectores.

– Estrategias para la interpretación acompañada y compartida de las obras a través de conversaciones literarias.

– Relación, de manera acompañada, entre los elementos constitutivos esenciales de la obra literaria (tema, personajes, argumento, espacio) y la construcción del sentido de la obra.

– Relación de los textos leídos y otras manifestaciones artísticas y culturales.

– Inicio de la construcción de los itinerarios lectores individuales. Estrategias para la expresión de gustos e intereses.

– Lectura expresiva, dramatización o interpretación de fragmentos atendiendo a los procesos de comprensión y al nivel de desarrollo.

– Creación de textos de intención literaria a partir de modelos dados.

– Uso acompañado de la biblioteca de aula o de centro como escenario de actividades literarias compartidas.

D. Reflexión sobre la lengua y sus usos en el marco de propuestas la producción y comprensión de textos orales, escritos o multimodales.

– Establecimiento de generalizaciones sobre aspectos lingüísticos elementales a partir de la observación, comparación y transformación de palabras y enunciados, prestando especial atención a la existencia de distintos tipos de palabras y sus relaciones de concordancia.

– Diferencias elementales entre lengua oral y lengua escrita.

– Procedimientos elementales de adquisición de vocabulario. Reflexión contextualizada sobre la relación de significado entre unas palabras y otras.

– Relación entre intención comunicativa y modalidad oracional.

– Mecanismos elementales de coherencia y cohesión textual, con especial atención a los conectores temporales.

– Signos básicos de puntuación como mecanismo para organizar el texto escrito.

SEGUNDO CICLO

Criterios de evaluación

Competencia específica 1.

1.1 Mostrar interés y respeto a las distintas lenguas y variedades dialectales de su entorno, identificando algunas expresiones de uso cotidiano.

1.2 Identificar, con cierta autonomía y en contextos próximos, prejuicios y estereotipos lingüísticos frecuentes, aportando alternativas y reconociendo la diversidad lingüística de su entorno como una fuente de riqueza cultural.

Competencia específica 2.

2.1 Comprender el sentido de textos orales y multimodales sencillos, reconociendo las ideas principales, los mensajes explícitos y los mensajes implícitos más sencillos, y progresando, de manera acompañada, en la valoración crítica del contenido y de los elementos no verbales elementales.

Competencia específica 3.

3.1 Producir textos orales y multimodales coherentes, con planificación acompañada, ajustando el discurso a la situación comunicativa y utilizando recursos no verbales básicos.

3.2 Participar en interacciones orales espontáneas o regladas, incorporando estrategias básicas de escucha activa y cortesía lingüística.

Competencia específica 4.

4.1 Comprender el sentido global y la información relevante de textos sencillos, escritos y multimodales, realizando inferencias a partir de estrategias básicas de comprensión antes, durante y después de la lectura.

4.2 Analizar, de manera acompañada, el contenido y aspectos formales y no formales elementales de textos escritos y multimodales, valorando su contenido y estructura e iniciándose en la evaluación de su fiabilidad.

Competencia específica 5.

5.1 Producir textos escritos y multimodales sencillos, con coherencia y adecuación, en distintos soportes, iniciándose en el uso de las normas gramaticales y ortográficas más sencillas al servicio de la cohesión y progresando, de manera acompañada, en la movilización de estrategias sencillas, individuales o grupales, de planificación, textualización y revisión.

Competencia específica 6.

6.1 Localizar, seleccionar y contrastar información de distintas fuentes, incluidas las digitales, citándolas y recreándolas mediante la adaptación creativa de modelos dados.

6.2 Compartir los resultados de un proceso de investigación sencillo, individual o grupal, sobre algún tema de interés personal o ecosocial, realizado de manera acompañada.

6.3 Adoptar hábitos de uso crítico, seguro, sostenible y saludable de las tecnologías digitales en relación con la búsqueda y la comunicación de la información.

Competencia específica 7.

7.1 Leer con progresiva autonomía o de forma acompañada textos de diversos autores y autoras, ajustados a sus gustos e intereses y seleccionados con creciente autonomía, avanzando en la construcción de su identidad lectora.

7.2 Compartir la experiencia de lectura, en soportes diversos, participando en comunidades lectoras en el ámbito escolar.

Competencia específica 8.

8.1 Escuchar y leer textos variados de la literatura infantil universal, que recojan diversidad de autores y autoras, relacionándolos en función de temas y aspectos elementales del género literario, e interpretándolos y relacionándolos con otras manifestaciones artísticas o culturales de manera acompañada.

8.2 Producir, de manera acompañada, textos sencillos individuales o colectivos con intención literaria, recreando de manera personal los modelos dados, en distintos soportes y complementándolos con otros lenguajes artísticos.

Competencia específica 9.

9.1 Formular conclusiones elementales sobre el funcionamiento de la lengua, prestando especial atención a la relación entre sustantivos, adjetivos y verbos, a partir de la observación, comparación y transformación de palabras, enunciados y textos, en un proceso acompañado de producción o comprensión de textos en contextos significativos.

9.2 Revisar y mejorar los textos propios y ajenos y subsanar algunos problemas de comprensión lectora, de manera acompañada, a partir de la reflexión metalingüística e interlingüística y usando la terminología básica adecuada.

Competencia específica 10.

10.1 Rechazar los usos lingüísticos discriminatorios e identificar los abusos de poder a través de la palabra a partir de la reflexión grupal acompañada sobre los aspectos básicos, verbales y no verbales, de la comunicación, teniendo en cuenta una perspectiva de género.

10.2 Movilizar, con la planificación y el acompañamiento necesarios, estrategias básicas para la escucha activa, la comunicación asertiva y el consenso, progresando en la gestión dialogada de conflictos.

Saberes básicos

A. Las lenguas y sus hablantes.

- Biografía lingüística personal y mapa lingüístico del centro.
- La diversidad etnocultural y lingüística como riqueza y herramienta de reflexión interlingüística.

- Identificación de prejuicios y estereotipos lingüísticos.
- Uso de un lenguaje no discriminatorio y respetuoso con las diferencias.

B. Comunicación.

1. Contexto.

- Incidencia de los componentes (situación, participantes, propósito comunicativo, canal) en el acto comunicativo.

2. Géneros discursivos

- Tipologías textuales: la narración, la descripción, el diálogo y la exposición.
- Propiedades textuales: estrategias básicas para la coherencia y la cohesión.
- Géneros discursivos propios del ámbito personal, social y educativo. Contenido y forma.

3. Procesos.

- Interacción oral: interacción oral adecuada en contextos formales e informales, escucha activa, asertividad, resolución dialogada de conflictos y cortesía lingüística. La expresión y escucha empática de necesidades, vivencias y emociones propias y ajenas.

- Comprensión oral: identificación de las ideas más relevantes e interpretación del sentido global realizando las inferencias necesarias. Detección de posibles usos discriminatorios del lenguaje verbal y no verbal.

- Producción oral: elementos básicos de la prosodia y de la comunicación no verbal. Construcción, comunicación y valoración de conocimiento mediante la planificación y producción de textos orales y multimodales.

- Comprensión lectora: estrategias de comprensión lectora antes, durante y después de la lectura. Identificación de las ideas más relevantes e interpretación del sentido global realizando las inferencias necesarias. Identificación de elementos gráficos y paratextuales al servicio de la comprensión. Lectura compartida y entonada. Detección de posibles usos discriminatorios del lenguaje verbal y no verbal.

- Producción escrita: convenciones del código escrito y ortografía reglada básica. Coherencia y cohesión textual. Estrategias básicas, individuales o grupales, de planificación, textualización, revisión y autocorrección. Uso de elementos gráficos y paratextuales básicos al servicio de la comprensión. Escritura en soporte digital acompañada.

- Alfabetización mediática e informacional: estrategias básicas para la búsqueda guiada de información en fuentes documentales variadas y con distintos soportes y formatos. Reconocimiento de autoría. Comparación y comunicación creativa de la información. Uso de la biblioteca, así como de recursos digitales del aula.

C. Educación literaria.

- Lectura acompañada de obras o fragmentos variados y diversos de la literatura infantil, adecuados a sus intereses y organizados en itinerarios lectores.

- Estrategias básicas para la interpretación acompañada y compartida de las obras a través de conversaciones literarias.

- Relación, de manera acompañada, entre los elementos constitutivos esenciales de la obra literaria (tema, protagonistas, personajes secundarios, argumento, espacio) y la construcción del sentido de la obra.

- Análisis guiado de los recursos expresivos y sus efectos en la recepción del texto.

- Relación entre los textos leídos y otras manifestaciones artísticas y culturales.

- Construcción de la identidad lectora. Estrategias para la expresión de gustos e intereses e iniciación a la valoración argumentada de las obras.

- Lectura expresiva, dramatización o interpretación de fragmentos atendiendo a los procesos de comprensión y al nivel de desarrollo.

- Creación de textos de intención literaria de manera libre, a partir de modelos dados o recreando textos literarios.

– Uso acompañado de la biblioteca de aula o de centro como escenario de actividades literarias compartidas.

D. Reflexión sobre la lengua y sus usos en el marco de propuestas de producción y comprensión de textos orales, escritos o multimodales.

– Establecimiento de generalizaciones sobre aspectos lingüísticos elementales a partir de la observación, comparación y transformación de enunciados, prestando especial atención a las relaciones que se establecen entre sustantivos, adjetivos y verbos.

– Aproximación a la lengua como sistema con distintos niveles: sonidos y letras, palabras, oraciones y textos. Observación y comparación de unidades comunicativas básicas.

– Procedimientos elementales de adquisición de vocabulario. Similitudes y diferencias de forma y significado entre palabras de la misma familia léxica o semántica.

– Relación entre intención comunicativa y modalidad oracional.

– Mecanismos elementales de coherencia y cohesión, con especial atención a las repeticiones y sinónimos, y al orden de oraciones y párrafos.

– Los signos de puntuación como mecanismos para organizar el texto escrito y para expresar la intención comunicativa.

– Estrategias elementales para el uso guiado de diccionarios, en distintos soportes.

TERCER CICLO

Criterios de evaluación

Competencia específica 1.

1.1 Mostrar interés y respeto a las distintas lenguas y variedades dialectales, identificando las características fundamentales de las de su entorno geográfico, así como algunos rasgos de los dialectos y lenguas familiares del alumnado.

1.2 Detectar, con autonomía creciente y en contextos próximos, prejuicios y estereotipos lingüísticos frecuentes, aportando alternativas y valorando la diversidad lingüística del mundo como una fuente de riqueza cultural.

Competencia específica 2.

2.1 Comprender el sentido de textos orales y multimodales sencillos, reconociendo las ideas principales y los mensajes explícitos e implícitos, valorando su contenido y los elementos no verbales elementales y, de manera acompañada, algunos elementos formales elementales.

Competencia específica 3.

3.1 Producir textos orales y multimodales, de manera autónoma, coherente y fluida, en contextos formales sencillos y utilizando correctamente recursos verbales y no verbales básicos.

3.2 Participar en interacciones orales espontáneas o regladas, incorporando estrategias sencillas de escucha activa, de cortesía lingüística y de cooperación conversacional.

Competencia específica 4.

4.1 Comprender el sentido global y la información relevante de textos escritos y multimodales, realizando inferencias y a partir de estrategias básicas de comprensión antes, durante y después de la lectura.

4.2 Analizar, de manera acompañada, el contenido y aspectos formales y no formales elementales de textos escritos y multimodales, valorando su contenido y estructura y evaluando su calidad, fiabilidad e idoneidad en función del propósito de lectura.

Competencia específica 5.

5.1 Producir textos escritos y multimodales de relativa complejidad, con coherencia y adecuación, en distintos soportes, progresando en el uso de las normas gramaticales y

ortográficas básicas al servicio de la cohesión textual y movilizando estrategias sencillas, individuales o grupales, de planificación, textualización, revisión y edición.

Competencia específica 6.

6.1 Localizar, seleccionar y contrastar información de distintas fuentes, incluidas las digitales, citándolas y recreándolas mediante la adaptación creativa de modelos dados.

6.2 Compartir los resultados de un proceso de investigación sencillo, individual o grupal, sobre algún tema de interés personal o ecosocial, realizado de manera acompañada.

6.3 Adoptar hábitos de uso crítico, seguro, sostenible y saludable de las tecnologías digitales en relación con la búsqueda y la comunicación de la información.

Competencia específica 7.

7.1 Leer de manera autónoma textos de diversos autores y autoras ajustados a sus gustos e intereses, progresando en la construcción de su identidad lectora.

7.2 Compartir la experiencia de lectura, en soportes diversos, participando en comunidades lectoras en el ámbito escolar o social.

Competencia específica 8.

8.1 Escuchar y leer de manera acompañada textos literarios adecuados a su edad, que recojan diversidad de autores y autoras, relacionándolos en función de los temas y de aspectos elementales de cada género literario, e interpretándolos, valorándolos y relacionándolos con otras manifestaciones artísticas o culturales de manera progresivamente autónoma.

8.2 Producir, de manera progresivamente autónoma, textos sencillos individuales o colectivos con intención literaria, reelaborando con creatividad los modelos dados, en distintos soportes y complementándolos con otros lenguajes artísticos.

Competencia específica 9.

9.1 Establecer generalizaciones sobre aspectos básicos del funcionamiento de la lengua de manera acompañada, formulando hipótesis y buscando contraejemplos, a partir de la observación, comparación y transformación de palabras, enunciados y textos, en un proceso acompañado de producción o comprensión de textos en contextos significativos.

9.2 Revisar y mejorar los textos propios y ajenos y subsanar algunos problemas de comprensión lectora, de manera progresivamente autónoma, a partir de la reflexión metalingüística e interlingüística y usando la terminología básica adecuada.

Competencia específica 10.

10.1 Rechazar los usos lingüísticos discriminatorios y los abusos de poder a través de la palabra identificados mediante la reflexión grupal acompañada sobre distintos aspectos, verbales y no verbales, de la comunicación, teniendo en cuenta una perspectiva de género.

10.2 Movilizar, con la planificación y el acompañamiento necesarios, estrategias básicas para la escucha activa, la comunicación asertiva y la deliberación argumentada, progresando en la gestión dialogada de conflictos.

Saberes básicos

A. Las lenguas y sus hablantes.

- Biografía lingüística personal y mapa lingüístico del entorno.
- La diversidad etnocultural y lingüística como riqueza y herramienta de reflexión interlingüística. Aproximación a las lenguas de signos.
- Estrategias de identificación de prejuicios y estereotipos lingüísticos.
- Uso de un lenguaje no discriminatorio y respetuoso con las diferencias.

B. Comunicación.

1. Contexto.

- Interacciones entre los componentes del hecho comunicativo (situación, participantes, propósito comunicativo, canal, registro).

2. Géneros discursivos

– Tipologías textuales: la narración, la descripción, el diálogo, la exposición y aspectos elementales de la argumentación. Propiedades textuales: estrategias básicas para la coherencia, cohesión y adecuación.

– Géneros discursivos propios del ámbito personal, social y educativo. Contenido y forma. Redes sociales y sus riesgos.

3. Procesos.

– Interacción oral: interacción oral y adecuada en contextos formales e informales, escucha activa, asertividad, resolución dialogada de conflictos y cortesía lingüística. La expresión y escucha empática de necesidades, vivencias y emociones propias y ajenas.

– Comprensión oral: identificación de las ideas más relevantes e interpretación del sentido global realizando las inferencias necesarias. Valoración crítica. Detección de usos discriminatorios del lenguaje verbal y no verbal.

– Producción oral: elementos de la prosodia y de la comunicación no verbal. Construcción, comunicación y valoración crítica de conocimiento mediante la planificación y producción de textos orales y multimodales con progresiva autonomía.

– Comprensión lectora: estrategias de comprensión lectora antes, durante y después de la lectura. Identificación de las ideas más relevantes e interpretación del sentido global realizando las inferencias necesarias. Valoración crítica. Identificación de elementos gráficos y paratextuales al servicio de la comprensión. Lectura compartida y expresiva. Detección de usos discriminatorios del lenguaje verbal y no verbal.

– Producción escrita: ortografía reglada en la textualización y la autocorrección. Coherencia, cohesión y adecuación textual. Estrategias básicas, individuales o grupales, de planificación, textualización, revisión y autocorrección. Uso de elementos gráficos y paratextuales al servicio de la comprensión. Escritura en soporte digital acompañada.

– Alfabetización mediática e informacional: estrategias para la búsqueda de información en distintas fuentes documentales y con distintos soportes y formatos. Reconocimiento de autoría. Comparación, organización, valoración crítica y comunicación creativa de la información. Uso progresivamente autónomo de la biblioteca, así como de recursos digitales del aula.

C. Educación literaria.

– Lectura progresivamente autónoma de obras o fragmentos variados y diversos de la literatura adecuados a su edad y organizados en itinerarios lectores.

– Estrategia para la interpretación acompañada y compartida de las obras a través de conversaciones literarias.

– Relación, de manera acompañada, entre los elementos constitutivos de la obra literaria (tema, protagonistas, personajes secundarios, argumento, espacio) y la construcción del sentido de la obra.

– Análisis acompañado de la relación entre los elementos básicos del género literario y la construcción del sentido de la obra.

– Estrategias básicas para la interpretación progresivamente autónoma de los textos literarios.

– Relación entre los textos leídos y otras manifestaciones artísticas y culturales.

– Progreso en la construcción de la identidad lectora. Estrategias para la expresión de gustos e intereses y para la valoración crítica elemental de las obras.

– Lectura expresiva, dramatización o interpretación de fragmentos atendiendo a los procesos de comprensión y al nivel de desarrollo.

– Creación de textos de intención literaria de manera libre y a partir de la recreación y apropiación de los modelos dados.

– Uso progresivamente autónomo de la biblioteca de aula o de centro como escenario de actividades literarias compartidas.

D. Reflexión sobre la lengua y sus usos en el marco de propuestas de producción y comprensión de textos orales, escritos o multimodales.

- Establecimiento de generalizaciones sobre aspectos lingüísticos elementales a partir de la observación, comparación y transformación de palabras y enunciados.
- Aproximación a la lengua como sistema con distintos niveles: sonidos y letras, palabras, oraciones y textos. Observación y comparación de unidades comunicativas básicas.
- Procedimientos básicos de adquisición de vocabulario. Mecanismos léxicos básicos para la formación de palabras.
- Relación entre intención comunicativa y modalidad oracional.
- Mecanismos básicos de coherencia y cohesión, con especial atención a las sustituciones pronominales y a la correlación temporal establecida mediante los distintos tiempos verbales.
- Estrategias de observación y formulación de generalizaciones sobre la acentuación.
- Los signos de puntuación como mecanismos para organizar el texto y expresar intención comunicativa.
- Estrategias básicas para el uso progresivamente autónomo de diccionarios, en distintos soportes.

Orientaciones metodológicas y para la evaluación

Acometer el enfoque competencial de Lengua Castellana y Literatura implica ir mucho más allá de la transferencia directa de los saberes básicos. La intervención didáctica en esta área se ha de guiar por la consideración del lenguaje como herramienta de comprensión y representación de la realidad, como instrumento para relacionarse con los demás y como aspecto fundamental en la construcción de la identidad de cada niño y niña. Nos situamos en una etapa, la primera de carácter obligatorio, cuyo punto de partida debe tener en cuenta el uso de la lengua adquirida y el conocimiento previo que se tenga de ella. Por tanto, habrán de tenerse muy en cuenta las diferencias que pueda haber en el aula entre el alumnado previamente escolarizado en la etapa de Educación Infantil y el que accede a la educación formal por primera vez en esta etapa.

El enfoque competencial del currículo supone movilizar los saberes mediante situaciones de aprendizaje variadas, reales y significativas –entendidas estas como marcos contextualizados de actuación, definidas por unos propósitos educativos claros y ligadas a la experiencia del alumnado– de acuerdo con los parámetros formulados en los criterios de evaluación, con el fin de progresar hacia la adquisición de las competencias específicas. Estas competencias específicas apuntan a la adquisición de las competencias clave en el grado esperado al final de la Educación Primaria, con el fin de iniciar la siguiente etapa educativa con garantías de éxito de alcanzar el Perfil de salida del alumnado al término de la enseñanza básica.

Las situaciones de aprendizaje deben estar abiertas al trabajo interdisciplinar y ser puestas en relación, siempre que sea posible, con los retos del siglo XXI. La planificación de las situaciones debe procurar un equilibrio entre todos los elementos curriculares vinculados a ellas para que la sistematización y progresión de los aprendizajes se articulen y prolonguen de forma complementaria a lo largo de toda la etapa. Las situaciones de aprendizaje no atienden a estructuras rígidas; su duración y alcance admiten variación y flexibilidad, así como su estructura, que debe ajustarse a lo que se requiera en cada caso. No se trata tanto de concebir el ciclo como una articulación de grandes proyectos –que, por supuesto, no quedan descartados– sino de planificar situaciones contextualizadas que den sentido a lo que sucede en el aula mediante propuestas definidas de acuerdo a su finalidad y sentido.

Las propuestas metodológicas pueden beneficiarse de la perspectiva inclusiva alumbrada por el Diseño Universal para el Aprendizaje. Conforme al interés por hacer accesible el conocimiento a todos los niños y niñas, conviene que las formas de acceso a las situaciones de aprendizaje se planifiquen desde el inicio de forma variada a través de textos, audio, elementos multimodales, etc.; que las propuestas de trabajo, igualmente, ofrezcan diversas posibilidades para su resolución (una exposición oral, un texto expositivo, la intervención en un debate, un cuento, un tríptico, etc.); y que la motivación se logre por diversos cauces y de la mejor manera posible. En resumen, se trataría de tener presente la

diversidad del aula durante todo el proceso de la práctica educativa como forma de atenuar en lo posible las barreras existentes entre el conocimiento y el alumnado.

Trabajo individual y colectivo

Proponer situaciones de aprendizaje que favorezcan el trabajo individual y grupal, por parejas o incluso que englobe a todo el alumnado enriquece la integración de procesos cognitivos y el aprendizaje colectivo, implica a alumnos y alumnas en la toma de decisiones y favorece el sentimiento de pertenencia a una comunidad, incrementando así su compromiso con la tarea. Igualmente, es importante captar y mantener la atención del alumnado a través de sesiones dinámicas en donde desde un principio se acentúen las experiencias previas y la activación de conocimientos que contribuyan a la construcción compartida de conocimientos. En este ámbito, la inclusión de entornos digitales puede ser una herramienta extraordinariamente interesante, tanto para el trabajo individual (por favorecer una atención más personalizada), como para el trabajo cooperativo o colaborativo. En ambos casos, en función de su naturaleza y características, permite además ofrecer una gran diversidad de contextos de aprendizaje, lo que siempre resulta motivador para el alumnado y favorece su implicación en su propio proceso de aprendizaje.

Diversidad lingüística y ética de la comunicación

Aprender Lengua significa avanzar en el conocimiento implícito y explícito que un hablante posee sobre su propio idioma y sobre otras lenguas con las que convive. La mejor situación para ese aprendizaje se produce en el proceso de su desempeño comunicativo, cuando se habla, se conversa, se escucha, se lee o se escribe, en un contexto de uso personal, social o cultural determinado. Por ello se deben generar en el aula las condiciones que propicien y faciliten la preservación y el respeto de la variedad dialectal de español que corresponda al lugar en el que se vive, así como de una educación plurilingüe que invite al tratamiento integrado de las lenguas como un cauce excelente para estimular la reflexión interlingüística y aproximarse a los usos sociales reales, en los que a menudo se manejan simultáneamente dos o más lenguas. El enriquecedor contexto multilingüe de las aulas debe convertirse en una oportunidad de promover la reflexión sobre diferentes situaciones sociolingüísticas, con el fin de desarrollar actitudes positivas hacia la diversidad lingüística en general. Para ello es importante conceder el adecuado protagonismo al proceso de normalización del plurilingüismo y la diversidad dialectal.

Pueden ponerse en práctica situaciones de aprendizaje que aborden la realidad sociolingüística de España a partir de investigaciones guiadas y sencillas, tomando como punto de arranque el entorno más próximo. Por ejemplo, a partir de lecturas, audiciones o visionado de muestras recogidas en el entorno familiar, escolar o seleccionadas en medios de comunicación, podrían compararse aspectos fónicos, gramaticales y léxicos entre las distintas lenguas y dialectos. Todo ello debe propiciar la legitimación lingüística y cultural adecuada, para avanzar en la seguridad para la propia comunicación y en el respeto a los derechos lingüísticos individuales y colectivos.

Oralidad y ética de la comunicación

El desarrollo de las destrezas orales implica partir del reconocimiento de la diversidad lingüística y dialectal del aula. Es, además, una herramienta ya utilizada con anterioridad como vehículo de expresión de vivencias, sentimientos, ideas y emociones, así como para el aprendizaje y el control de la conducta. Por ello, es imprescindible desarrollar situaciones de aprendizaje que combinen no solo la producción y la comprensión oral, sino que además incorporen la interacción y la mediación como recursos para fomentar una reflexión intralingüística que identifique y rechace posibles estereotipos y prejuicios en la realidad del aula.

Reconocer el modo en el que interactuamos con los demás debe formar parte del día a día del aula. Conviene partir de la propia experiencia del alumnado y de la reflexión sobre los usos orales cotidianos a fin de detectar qué elementos provocan desencuentros comunicativos y mediar para su resolución a través de estrategias tales como la escucha activa, la asertividad, la resolución dialogada de conflictos y la cortesía lingüística,

construyendo así vínculos respetuosos entre los interlocutores y las interlocutoras. Para ello, las situaciones de aprendizaje deben facilitar aprendizajes participativos y colaborativos (conversaciones, entrevistas, videollamadas, llamadas, debates, etc.) que combinen las destrezas orales y pongan en funcionamiento en el alumnado los recursos necesarios para desenvolverse en situaciones significativas y cotidianas con respeto y eficiencia, aprovechando especialmente las posibilidades que las tecnologías de la comunicación brindan para la comunicación asíncrona. Asimismo, es necesario incorporar aspectos relativos a la comunicación no verbal y que afectan directamente al desarrollo de la interacción como pueden ser la expresión facial, el lenguaje corporal o la postura.

En cuanto a la comprensión oral, conviene hacer uso de recursos reales y adaptados que despierten el interés y la curiosidad del alumnado por ampliar su repertorio lingüístico, así como su imaginación, potenciando actividades que fomenten la creatividad a través de nuevas formas de expresión (canciones, cuentacuentos, teatro, radio, vídeos, etc.). A lo largo de la etapa de Primaria y de manera progresiva se establecerán escuchas vinculadas a propósitos concretos. Así, se podrá trabajar en el aula con charlas, conferencias o presentaciones que demanden al alumnado la puesta en práctica de estrategias de comprensión más complejas, como anticipar el contenido, retener información relevante, distinguir entre hechos y opiniones, captar el sentido global y las relaciones entre las partes del discurso o analizar la comunicación no verbal.

Por último, y en lo relativo a la producción oral, se han de ofrecer contextos diversificados y significativos donde el alumnado pueda evolucionar desde un contexto más informal a uno pedagógicamente orientado hacia la estimulación y la reflexión de su uso de la lengua, donde la cortesía lingüística y un lenguaje no discriminatorio deben jugar un importante papel. La oralidad implica expresarse con fluidez, claridad, correcta dicción y con el tono y registro apropiados, prestando también atención a los elementos no verbales. Por ello, para su adecuada implementación, se hace necesario programar periódicamente situaciones de aprendizaje que impliquen como tarea la producción de un texto oral o multimodal, monologado o dialogado, lo más contextualizado posible: una exposición o argumentación sobre un tema específico, una obra de teatro, un vídeo o un programa de radio. Cada propuesta precisa de un cuidadoso acompañamiento del docente a lo largo del proceso de creación: planificación (determinación del propósito comunicativo y el destinatario, análisis de la situación comunicativa y organización de la información, etc.); oralización (fórmulas de saludo, anticipación de esquema, recapitulación, despedida, etc.); y reflexión, donde el alumnado debe valorar tanto el trabajo realizado por sí mismo como por sus iguales. Por otra parte, el tratamiento integral de la oralidad puede verse muy favorecido mediante la utilización de metodologías activas – como *Storytelling*, *Storyboard That* o *Elevator pitch*, entre otras– que invitan al alumnado a desarrollar la creatividad y le ayudan a mejorar su habilidad para comunicar de manera clara y entusiasta sus ideas y proyectos a los demás.

Lectoescritura y ética de la comunicación

La importancia del desarrollo exitoso de las habilidades de lectoescritura viene dada por las repercusiones directas en las demás áreas. El aprendizaje de la lectura y la escritura en el primer ciclo de Educación Primaria debe partir de la diversidad de trayectorias del alumnado, considerar sus aprendizajes previos y reconocer la variedad de conocimientos existentes en el aula. Esta aproximación a la lengua escrita no debe aspirar únicamente al aprendizaje del código escrito, sino que, adoptando un enfoque ecléctico, debe tomar también como referencia las necesidades del alumnado y su contexto personal, familiar y social. Aunar ambas perspectivas asegura que las situaciones de aprendizaje tengan un carácter verdaderamente funcional y significativo.

Por lo general, al inicio de la etapa la mayor parte del alumnado ha desarrollado previamente experiencias que le permiten progresar desde la representación silábica hasta el reconocimiento de unidades y estructuras lingüísticas cada vez más complejas, partiendo de su propio repertorio lingüístico. Por ello, emprender acciones considerando la lectoescritura como un proceso simbiótico, en el que la lectura y la escritura se retroalimentan, nos remite a modelos de aprendizaje donde los diferentes tipos de textos, en especial los multimodales (pictogramas, presentaciones, etc.), fomentan el reconocimiento

de los elementos de la lengua, la interpretación del sentido global, la participación conjunta en acciones productivas y demás conocimientos, actitudes y destrezas relacionados con las competencias específicas de comprensión y producción escrita.

Según se vaya avanzando en la complejidad de las lecturas, el docente irá acomodando a esta progresión las estrategias implicadas en el acto de leer. Pueden desplegarse intervenciones de diversa índole: relacionadas con el plano léxico (aclaraciones de significado, facilitar sinónimos, vinculación a familias léxicas), dirigidas a distintas acciones (búsqueda de idea general, relación entre las partes, preguntas acerca de la referencia de los deícticos, obtención de inferencias, identificación de elipsis, etc.), o aquellas que aclaran ciertos conocimientos previos (sobrentendidos, campos de conocimiento). Asimismo, es igualmente relevante incidir en la detección del uso discriminatorio del lenguaje, con el fin de que el alumnado sea capaz de evaluar de forma crítica la calidad y la fiabilidad de los escritos presentes en todos los ámbitos de su vida.

Una creciente complejidad y la progresiva consolidación de la escritura deben facilitar, en el segundo y el tercer ciclo, el avance hacia la interiorización del proceso reflexivo que conlleva la producción escrita. Por ello, es importante inculcar en el alumnado la necesidad de distinguir sus fases y acompañarlo en cada una ellas: en la planificación (lectura de modelos, determinación de estructura y elementos temáticos), en la textualización (redacción de ideas, cohesión entre ellas, puntuación) y en la revisión (ortografía, mejora de lo escrito).

Competencia informacional y ética de la comunicación

La tarea de transformar la información en conocimiento constituye uno de los pilares básicos para asegurar un aprendizaje crítico a lo largo de la vida. La alfabetización informacional es, además, generadora de transversalidad en el desarrollo de la competencia comunicativa. Implica un primer contacto y un aprendizaje paulatinamente autónomo de habilidades y destrezas para acceder a la información, gestionarla, evaluarla y comunicarla, pero también implica un uso ético, creativo y seguro de las tecnologías de la información y la comunicación con el fin de utilizar dicha información para un propósito significativo, evitando posibles contenidos falsos o manipulados.

Generar situaciones de aprendizaje que fomenten el trabajo individual y en especial el cooperativo, guiado y adaptado en torno a temas relacionados con el propio currículo del área u otros aspectos de carácter interdisciplinar, es una conveniente forma de abordar estos aprendizajes. Para su puesta en marcha se ha de tener en cuenta la nivelación de los saberes estableciendo pautas y ayudas, muy dirigidas en el primer ciclo, que la guíen tanto para el éxito del resultado como para adquirir conciencia de lo que va aprendiendo en cada momento. Procurar los pasos que deben seguirse en el desarrollo de estrategias tales como la localización, selección y el contraste de información en distintos medios, movilizar hábitos saludables y sostenibles a través del refuerzo positivo, aportar modelos de textos acompañados de leyendas sobre los que construir nuevo contenido (murales, reportajes sencillos, exposiciones orales) o favorecer espacios acogedores que motiven al alumnado a compartir sus reflexiones sobre este proceso, son algunos de los ejemplos que pueden tomarse en consideración a lo largo de la etapa.

Por último, y en lo que concierne al reconocimiento progresivo por parte del alumnado de la llamada «desinformación», resulta imprescindible favorecer conductas reflexivas que permitan al alumnado establecer pautas guiadas con el fin de reconocer y contrastar información tergiversada y accesible al alumnado por distintos medios y contextos, así como ayudar al alumnado en el análisis crítico del ciberanzuelo, desde un punto de vista lingüístico y sociológico, mediante un uso consciente del mismo y la observación de ejemplos.

Educación literaria

El desarrollo de la educación literaria en la etapa de Educación Primaria debe partir de una planificación de actividades basada en la constancia y la diversidad de prácticas lectoras. La aproximación a la literatura, para niños y niñas, no debe ser tanto una disciplina que aprender sino un conjunto de hábitos y habilidades que les permita disfrutar personal y socialmente de la experiencia de la lectura. Por tanto, los objetivos didácticos relacionados con la literatura deben establecerse cuidadosamente sobre itinerarios de progreso

concebidos a largo plazo. Dichos objetivos deben organizarse en torno a dos grandes polos: por un lado, promover la creación de hábitos lectores, y, por otro, desarrollar las habilidades de interpretación textual. Ambos polos de interés aparecen separados en el currículo en dos competencias específicas, pues reclaman llevar a cabo diferentes estrategias, aunque, en muchos casos, vean trascender sus beneficios de una a otra.

Creación de hábitos lectores

Este objetivo pasa por abrir espacios y tiempos, en colaboración con la biblioteca escolar, para la lectura libre, individual y silenciosa. Se trata de ayudar al alumnado a configurar su autonomía lectora de manera progresiva. Durante el primer ciclo, se propiciará la familiarización con el objeto libro a través de álbumes ilustrados que irán combinándose con títulos en los que el código textual esté cada vez más presente. El reconocimiento de la experiencia lectora previa de niños y niñas permitirá al docente individualizar su perfil lector para ir enriqueciéndolo en cuanto a la complejidad de las obras y a la diversidad de temáticas, formatos, estilos, géneros.

El corpus disponible debe asegurar un equilibrio entre obras de calidad y obras caracterizadas por su facilidad de acceso. A su vez, los fondos deberán nutrirse y renovarse con títulos de vida efímera que generacionalmente irrumpen con mucha fuerza en el mercado. Todo ello conformará un cuerpo de propuestas con posibilidad de implicar emocionalmente a niñas y niños, aspecto fundamental para el asiento de los hábitos lectores.

El docente debe funcionar como una figura de mediación entre los textos y el alumnado; por lo tanto, es conveniente que se encuentre en situación de dirigir y recomendar las lecturas con conocimiento y criterio. De igual modo, promoverá actividades donde el alumnado se sienta partícipe de una comunidad de lectores compartiendo sus experiencias lectoras y estableciendo comparaciones con las de los demás, llevando a cabo recomendaciones e intercambios o interviniendo en cualquier actividad dinamizadora que proporcione oportunidades para pensar en lo leído. Todas estas actividades, además, permitirán al docente establecer el enclave desde el que continuar acompañando en el itinerario de progreso de cada uno de los niños y niñas.

La lectura, además de ser una práctica social, está insertada en un ecosistema cultural que la hace posible. Por tanto, la familiarización y democratización de la experiencia lectora pasa por poner a niños y niñas, desde el inicio de la etapa, en contacto con sus escenarios habituales (bibliotecas, librerías, teatros, exposiciones, apps de internet), con su sistema de producción (autor, editorial, diseño), y con sus canales de difusión (revistas, *booktubers*, publicidad).

La creación de hábitos lectores está fuertemente sostenida por el relato oral, sobre todo en la primera etapa, y por la lectura en alto. La narración y lectura en voz alta a cargo del docente le permitirá acercar textos fuera del alcance de la lectura individual y autónoma, pero, sobre todo, posibilitará la construcción de un imaginario común y el acompañamiento en el progreso de las habilidades interpretativas. Aunque la lectura en voz alta y compartida en el aula es una práctica indisociable de la creación de hábitos lectores, su importancia metodológica a la hora de enseñar a leer literatura invita a situarla en el desarrollo del siguiente punto.

Desarrollo de habilidades de interpretación

La lectura en alto de textos por parte del docente representa el elemento central en la apropiación progresiva de habilidades interpretativas. Si bien el docente debe perseguir que el alumnado se implique subjetivamente con lo leído (seleccionando textos adecuados a su horizonte lector) debe igualmente trabajar con textos de calidad que le permitan ir un poco más allá en la complejidad interpretativa dentro del itinerario programado de aprendizaje. La inmersión en las prácticas interpretativas debe hacerse en todo momento. Si en el primer ciclo las obras escogidas para la lectura compartida se sustentan en la relación entre imagen y texto (álbumes ilustrados, por ejemplo), la guía para enseñar a leer debe dirigirse precisamente a esa relación y hacer visibles sus significados (contar, crear una atmósfera, describir, exagerar, contradecir, ironizar, causar humor, etc.). A medida que el texto va

imponiéndose sobre la imagen en las obras seleccionadas, los mecanismos formales de interpretación irán centrándose en él, pero no se debe pasar por alto que las convenciones específicas de los textos literarios están, lógicamente, presentes en los textos más sencillos: estructura, personajes, argumento; pero también tono, estilo, voz. Cualquier recurso que tenga efecto expresivo o repercusiones sobre el sentido global del texto –o la obra– deberá ser objeto de atención por parte del docente para ir educando en la posibilidad de hacer lecturas más inferenciales. El docente debe posibilitar a lo largo de toda la etapa que la mirada sobre el funcionamiento de dichas convenciones pase de niveles implícitos a niveles más explícitos y sistematizados.

La lectura guiada en el aula posibilita la construcción compartida del sentido de los textos leídos, oportunidad que permite a cada uno de los alumnos y alumnas contrastar y enriquecer su interpretación con las de los demás y, en última instancia con la del docente, de manera que sus habilidades lectoras se vuelvan cada vez más afiladas y relevantes. Las conversaciones sobre las lecturas se revelan como la estrategia más adecuada tanto para la apropiación de recursos interpretativos como para la socialización de la experiencia personal de lectura.

Las propuestas tras la lectura de textos y obras deben evitar actividades de plantilla. Para que dichas actividades sean fructíferas y estimulantes deben anclar sus planteamientos en aquellos aspectos formales o temáticos que resaltan en un texto dado, y que, al señalarlos, trabajarlos o jugar con ellos, acrecientan el placer lector como resultado de su reconocimiento.

La selección de los textos debe hacerse bajo criterios de calidad, pues son estos textos los que enseñan a leer y permiten ir avanzando hacia las destrezas que debe desarrollar un lector o lectora competente. Se debe facilitar la lectura comparativa de textos con patrones formales o temáticos comunes para que el alumnado pueda ir reconociendo y asentando sus recurrencias. De igual manera, el diálogo entre textos puede saltar a otras manifestaciones artísticas (pintura, películas, cómics, ilustraciones, etc.) también provechosas a la hora de extraer e ir configurando el mapa cultural heredado que la escuela tiene la responsabilidad de transmitir.

La lectura guiada debe asegurar la transmisión de un legado literario compartido. El acercamiento a la literatura canónica debe tender a la diversidad e incorporar cuentos populares, mitos, leyendas, poemas, clásicos juveniles y obras del acervo patrimonial cuya adecuación esté lo suficientemente considerada. El acercamiento a los clásicos podrá hacerse a través de originales, traducciones o adaptaciones de calidad.

La variedad en la selección –en cuanto a formas, temas, valores y géneros– y la progresión en el grado de complejidad de los textos seleccionados permite la formación de lectores que van diversificando y ampliando las formas de disfrute que ofrece la literatura.

Reflexión sobre la lengua

Para mejorar la competencia comunicativa del alumnado es imprescindible un conocimiento explícito de cómo funciona la lengua. Así, para poder revisar y mejorar un texto propio, es necesario que el alumnado integre una serie de saberes básicos relacionados con la gramática de la oración y la gramática textual que le permitan reflexionar sobre las formas lingüísticas y su significado.

Pero conocer cómo funciona la lengua no es el fin último de este proceso de aprendizaje, sino la herramienta al servicio del desarrollo de una competencia metalingüística que permita al alumnado hablar y pensar sobre la lengua, justificar las propias elecciones lingüísticas y comprender y valorar las producciones de los demás. Por ello, la enseñanza de la gramática en la etapa de Educación Primaria debe sustentarse en la reflexión contextualizada, en el descubrimiento de los mecanismos lingüísticos y en la elaboración propia de los conceptos gramaticales, atendiendo a la adecuación y nivelación progresiva a lo largo de la etapa.

En esta línea, y partiendo de contextos significativos y adaptados, las situaciones de aprendizaje deben potenciar, a partir de elementos de producción y comprensión, una actitud indagadora en las aulas generando reflexiones que permitan movilizar los aprendizajes con el fin de resolver cuestiones de uso común, y observar la lengua como objeto de estudio. Deben nacer de los conocimientos intuitivos de niños y niñas como usuarios de la lengua y acompañar sus reflexiones más espontáneas con una construcción progresiva de los

conocimientos gramaticales. Es necesario facilitar esta reflexión a través de retos y preguntas que activen el reconocimiento de las condiciones de la lengua, abordando el orden coherente y la cohesión de textos, las conexiones de género y número, la correspondencia de significado de las palabras o los signos básicos de puntuación, entre otros. Se puede crear contextos de reflexión, por ejemplo, sometiendo al alumnado al claro reconocimiento de relaciones inconexas, permitiendo la reorganización de los elementos de una oración, jugando con los tiempos verbales o exagerando posibles diferencias entre textos escritos, orales y multimodales. A su vez, deben propiciar situaciones colaborativas donde estos procesos cognitivos generen un enriquecimiento mutuo: consultar, discutir, debatir, contrastar, refutar, etc. Por último, y especialmente en los últimos ciclos, deben promover la consulta de recursos adaptados y específicos sobre la lengua y la escritura para sistematizar los aprendizajes.

Evaluación

Una concepción de la educación planteada desde la adquisición de competencias considera la evaluación como un aspecto que condiciona las prácticas educativas y, por tanto, inseparable de ellas. El currículo de Lengua Castellana y Literatura parte, por un lado, de la idea del conocimiento como proceso dinámico expuesto a la construcción permanente y, por otro, de la necesidad de una mediación docente como elemento decisivo en la construcción de este conocimiento. Por tanto, una visión de la educación que pone el énfasis en los procesos y en su acompañamiento otorga a la evaluación un papel de especial relevancia.

La evaluación, además de ser un medio necesario para confirmar qué aprendizajes se han logrado, se convierte en un procedimiento para analizar y solventar dificultades concretas. Es el agente fundamental para la regulación de los aprendizajes, en la medida que puede ajustarlos, aclararlos o reconducirlos. Introducir en las prácticas docentes la retroalimentación y tomar decisiones durante el proceso, además de conducir a una mejora en la competencia que se esté trabajando, asegura que los aprendizajes sean significativos. Igualmente, la evaluación debe orientarse hacia la práctica docente. Debe servir para constatar qué aspectos de su intervención han favorecido el aprendizaje y en qué otros podrían incorporarse cambios y mejoras. Para ello, de manera complementaria a las estrategias obvias (como la reflexión personal o el análisis y observación de los resultados obtenidos) es también muy útil escuchar la voz del alumnado, proporcionándole herramientas más o menos formales (desde intercambios espontáneos hasta encuestas o cuestionarios, etc.) que les permitan valorar qué aspectos del acompañamiento docente favorecen mejor su aprendizaje, así como identificar puntos débiles y hacer propuestas de mejora.

Un concepto funcionalmente amplio de la evaluación incluye la autoevaluación y la coevaluación. Comprender o producir textos, iniciarse en el mundo de la información digital, reflexionar sobre algún aspecto gramatical integrado en el discurso, tenderán a ser operaciones cada vez más autónomas conforme el alumnado se adueña de recursos válidos para autoevaluarse y, por tanto, autorregularse. De igual manera, las actividades de coevaluación, suscritas a criterios definidos, refuerzan las habilidades de análisis, facilitan el intercambio de estrategias de aprendizaje y permiten valorar el trabajo de los pares.

Las orientaciones para la evaluación remiten directamente a los criterios de evaluación, que configuran el marco en el que debe efectuarse. Se han diseñado atendiendo a su variedad y complementariedad; de ahí la razón de su prescripción, pues aseguran que las prácticas evaluadas en el aula sean igualmente variadas y complementarias. Los criterios de evaluación son lugares de encuentro entre su valor diagnóstico y los saberes movilizados. Por tanto, la lectura de los saberes básicos debe hacerse a la luz de los criterios de evaluación, contextualizados en las situaciones de aprendizaje.

Compartir con el alumnado las pautas de trabajo planificadas para una situación de aprendizaje es un aspecto clave en la evaluación, en la medida en que esta información involucra significativamente a niños y niñas tanto en las acciones que deben realizarse como en las competencias que tratan de consolidarse.

Conforme a los planteamientos del Diseño Universal para el Aprendizaje, debe cuidarse que los instrumentos de evaluación sean variados, diversos, accesibles y adaptados a las distintas situaciones de aprendizaje que permitan la valoración objetiva de todo el alumnado.

La incorporación de herramientas digitales en el proceso de evaluación abre todo un abanico de posibilidades, tanto para la autoevaluación (revisión de los trabajos propios, actividades de autocorrección, etc.) como para la coevaluación (mediante paneles, repositorios, foros, etc.) que el profesorado puede utilizar como una fuente de información más sobre los progresos tanto individuales como grupales de su alumnado.

Lengua Extranjera

La rápida evolución de las sociedades actuales y sus múltiples interconexiones exigen el desarrollo de aquellas competencias que ayuden a los individuos a practicar una ciudadanía independiente, activa y comprometida con la realidad contemporánea, cada vez más global, intercultural y plurilingüe. Tal y como señala el Marco de Referencia de Competencias para la Cultura Democrática, en las actuales sociedades, culturalmente diversas, los procesos democráticos requieren del diálogo intercultural. Por lo tanto, la comunicación en distintas lenguas resulta clave en el desarrollo de esa cultura democrática. En la idea de un Espacio Europeo de Educación, la comunicación en más de una lengua evita que la educación y la formación se vean obstaculizadas por las fronteras, y favorece la internacionalización y la movilidad, además de permitir el descubrimiento de otras culturas, ampliando las perspectivas del alumnado.

El área de Lengua Extranjera contribuye a la adquisición de las distintas competencias clave que conforman el Perfil de salida del alumnado al término de la enseñanza básica y, de forma directa, participa en la consecución de la competencia plurilingüe, que implica, en esta etapa, el uso de, al menos, una lengua, además de las familiares, de forma apropiada para el aprendizaje y la comunicación. El plurilingüismo integra no solo la dimensión comunicativa, vinculada también con la competencia en comunicación lingüística, sino también los aspectos históricos e interculturales que conducen al alumnado a conocer, comprender y respetar la diversidad lingüística y cultural presente en su entorno, y que contribuyen a que pueda ejercer esa ciudadanía global independiente, activa y comprometida con una sociedad democrática. En consonancia con este enfoque, el área de Lengua Extranjera en la etapa de la Educación Primaria tiene como objetivo principal la adquisición de la competencia comunicativa básica en la lengua extranjera, así como el desarrollo y enriquecimiento de la conciencia intercultural del alumnado.

El eje del currículo de Lengua Extranjera está atravesado por las dos dimensiones del plurilingüismo: la dimensión comunicativa y la intercultural. Las competencias específicas del área, relacionadas con los descriptores de las distintas competencias clave del Perfil de salida y con los retos del siglo XXI, permiten al alumnado comunicarse eficazmente en la lengua extranjera, de forma adecuada a su desarrollo psicoevolutivo e intereses, y ampliar su repertorio lingüístico individual, aprovechando las experiencias propias para mejorar la comunicación tanto en las lenguas familiares como en las lenguas extranjeras. Asimismo, ocupan un lugar importante el reconocimiento y el respeto por los perfiles lingüísticos individuales, el aprecio de la diversidad cultural, así como un interés y curiosidad por las distintas lenguas y el diálogo intercultural. Esta área contribuye a que el alumnado pueda afrontar los retos del siglo XXI, ayudándolo a adquirir los saberes básicos necesarios para iniciarse en la gestión de situaciones interculturales, la convivencia democrática, la resolución dialogada de conflictos y el establecimiento de vínculos personales y sociales basados en el respeto y la igualdad de derechos. Así, el área de Lengua Extranjera debe favorecer la empatía, desarrollar la curiosidad por el conocimiento de otras realidades sociales y culturales y facilitar la competencia comunicativa intercultural a partir de la relación del alumnado con los hablantes de otras lenguas, partiendo de posiciones de respeto por el interlocutor o interlocutora, sus costumbres y su cultura.

Esta área, además, permite al alumnado desenvolverse mejor en los entornos digitales y acercarse a las culturas vehiculadas por medio de la lengua extranjera, tanto como motor para el aprendizaje cuanto como fuente de información y elemento de disfrute. En este sentido, las herramientas digitales poseen un potencial que podría aprovecharse plenamente para reforzar el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas y culturas extranjeras.

Por ello, el desarrollo del pensamiento crítico y divergente, la alfabetización mediática y el uso adecuado, seguro y responsable de la tecnología suponen un elemento de aprendizaje muy relevante en esta área.

Las competencias específicas del área de Lengua Extranjera en la Educación Primaria, en muchos casos, constituyen el punto de partida en el aprendizaje formal de idiomas. En la Educación Primaria se parte de un estadio todavía muy elemental de la lengua extranjera, por lo que, durante toda la etapa, será imprescindible basar el aprendizaje en los repertorios y experiencias del alumnado, facilitando así su participación en actos de comunicación sencillos. Esto incluye la puesta en práctica de actividades y estrategias comunicativas de comprensión, producción, interacción y mediación, entendida en esta etapa como la actividad orientada a facilitar la comprensión mutua y a procesar y transmitir información básica y sencilla. Asimismo, se inicia también el proceso de reflexión sobre el funcionamiento de las lenguas y se empiezan a establecer las relaciones entre las distintas lenguas de los repertorios individuales del alumnado. Las competencias específicas del área de Lengua Extranjera también incluyen el fomento del aprecio por la diversidad lingüística, artística y cultural entre el alumnado con el fin de que aprenda a gestionar situaciones comunicativas interculturales.

Los criterios de evaluación del área determinan el grado de adquisición de las competencias específicas por parte del alumnado, por lo que se presentan vinculados a ellas. En su formulación competencial se plantean enunciando el proceso o capacidad que el alumnado debe adquirir, junto con el contexto o modo de aplicación y uso de dicho proceso o capacidad. La nivelación de los criterios de evaluación está basada en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), aunque adecuados a la madurez y desarrollo psicoevolutivo del alumnado de la etapa de Educación Primaria.

Por su parte, los saberes básicos aúnan los conocimientos (saber), las destrezas (saber hacer) y las actitudes (saber ser) necesarios para la adquisición de las competencias específicas del área y favorecen la evaluación de los aprendizajes a través de los criterios. Se estructuran en tres bloques. El bloque de «Comunicación» abarca los saberes que es necesario movilizar para el desarrollo de las actividades comunicativas de comprensión, producción, interacción y mediación, incluidos los relacionados con la búsqueda guiada de información. El bloque de «Plurilingüismo» integra los saberes relacionados con la capacidad de reflexionar sobre el funcionamiento de las lenguas con el fin de contribuir al aprendizaje de la lengua extranjera y a la mejora de las lenguas que conforman el repertorio lingüístico del alumnado. Por último, en el bloque de «Interculturalidad» se agrupan los saberes acerca de las culturas vehiculadas a través de la lengua extranjera y su aprecio como oportunidad de enriquecimiento y desarrollo de actitudes de interés por conocer y comprender otras lenguas, variedades lingüísticas y culturas.

El enfoque, la nivelación y la definición de los distintos elementos del currículo están planteados a partir de las actividades de lengua y las competencias que establece el Consejo de Europa en el MCER. Esta herramienta es pieza clave para determinar los distintos niveles de competencia que el alumnado adquiere en las distintas actividades y apoya también su proceso de aprendizaje, que se entiende como dinámico y continuado, flexible y abierto, y debe adecuarse a sus circunstancias, necesidades e intereses. Se espera que el alumnado sea capaz de poner en funcionamiento todos los saberes básicos en el seno de situaciones comunicativas propias de los diferentes ámbitos: personal, social y educativo, y a partir de textos sobre temas cotidianos y de relevancia para el alumnado que incluyan aspectos relacionados con los Objetivos de Desarrollo Sostenible y los retos y desafíos del siglo XXI.

Para la correcta implementación de este currículo, las propuestas pedagógicas empleadas en el aula deben contribuir al análisis y la valoración tanto de los aprendizajes como de los procesos de enseñanza y de la práctica docente, de forma que las metodologías empleadas se puedan adecuar a cada contexto. Las orientaciones metodológicas y para la evaluación, íntimamente relacionadas con el enfoque orientado a la acción que plantea el MCER y con el Diseño Universal para el Aprendizaje, conducen al diseño y la aplicación de propuestas pedagógicas eclécticas y flexibles que permitan al profesorado crear tareas interdisciplinares, contextualizadas, significativas y relevantes. Las metodologías idóneas para esta área han de ayudar a desarrollar situaciones de aprendizaje que partan de un tratamiento integrado de las lenguas, donde se considere al alumnado

como agente social progresivamente autónomo y gradualmente responsable de su propio proceso de aprendizaje y donde se tengan en cuenta sus repertorios, intereses y emociones, así como sus circunstancias específicas.

Competencias específicas

1. Comprender el sentido general e información específica y predecible de textos breves y sencillos, expresados de forma clara y en la lengua estándar, haciendo uso de diversas estrategias y recurriendo, cuando sea necesario, al uso de distintos tipos de apoyo, para desarrollar el repertorio lingüístico y para responder a necesidades comunicativas cotidianas.

La comprensión supone recibir y procesar información, lo que conlleva el enriquecimiento del repertorio lingüístico individual. En la etapa de la Educación Primaria, la comprensión es una destreza comunicativa que se debe desarrollar a partir de textos breves y sencillos, orales, escritos y multimodales, sobre temas cotidianos, de relevancia personal para el alumnado, y expresados de forma clara y usando la lengua estándar. La comprensión, en este nivel, implica entender el sentido general e información específica y predecible para satisfacer necesidades comunicativas relacionadas con prioridades inmediatas del alumnado. Para ello, se deben activar las estrategias más adecuadas al desarrollo psicoevolutivo y a las necesidades del alumnado, con el fin de facilitar la comprensión de la información expresada en los textos y de entender enunciados cortos y sencillos, con ayuda, si fuera necesario, de distintos tipos de apoyo. Entre las estrategias de comprensión más útiles para el alumnado se encuentran el lenguaje no verbal, las imágenes, la repetición o la relectura, así como la transferencia e integración de los conocimientos, las destrezas y las actitudes de las lenguas que conforman su repertorio lingüístico. Incluye la interpretación de formas de representación básicas (escritura, imagen, gráficos, tablas, sonidos, gestos, etc.), así como la información contextual (elementos extralingüísticos) y cotextual (elementos lingüísticos) que le permita comprobar la hipótesis inicial acerca del sentido global del texto, así como plantear hipótesis alternativas si fuera necesario. Además de dichas estrategias, la búsqueda de información, en soportes tanto analógicos como digitales, constituye un método de gran utilidad para la comprensión, pues permite contrastar, validar y sustentar la información. Los procesos de comprensión requieren contextos dialógicos, que favorezcan la construcción de un saber conjunto y que estimulen la identificación de prejuicios y estereotipos de cualquier tipo, así como el interés genuino por las diferencias y similitudes etnoculturales.

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: CCL2, CCL3, CP1, CP2, STEM1, CD1, CPSAA5, CCEC2.

2. Producir textos sencillos de manera comprensible y estructurada, mediante el empleo de estrategias como la planificación o la compensación, para expresar mensajes breves relacionados con necesidades inmediatas y responder a propósitos comunicativos cotidianos.

La producción engloba tanto la expresión oral como la escrita y la multimodal. En esta etapa, la producción debe dar lugar a la redacción y la exposición de textos breves y sencillos, planificados, sobre temas cotidianos y de relevancia personal para el alumnado, y expresados con creatividad y claridad. La producción, en diversos formatos y soportes, puede incluir en esta etapa la exposición de una pequeña descripción o anécdota sencilla, una presentación formal de extensión breve o una narración sencilla de textos que expresen hechos y sentimientos cotidianos, mediante herramientas digitales y analógicas, así como la búsqueda guiada de información en internet como fuente de documentación. En su formato multimodal, la producción incluye el uso conjunto de diferentes recursos para producir significado (escritura, imagen, sonido, gestos, etc.) y la selección guiada y la aplicación del más adecuado en función de la tarea.

Las actividades vinculadas con la producción de textos cumplen funciones importantes en los ámbitos personal, social y educativo, y existe un valor social y cívico concreto asociado a ellas. La destreza en las producciones más formales en diferentes soportes no se adquiere de forma natural, sino que es producto del proceso de aprendizaje. En esta etapa tiene lugar el primer acercamiento a las producciones formales, lo que supone un aprendizaje guiado de aspectos formales básicos de cariz más lingüístico, sociolingüístico y

pragmático; de las expectativas y convenciones más comunes asociadas al género empleado; de herramientas sencillas de producción; y del soporte utilizado. Las estrategias que permiten la mejora de la producción, tanto formal como informal, en la Educación Primaria comprenden, entre otras, la planificación y la compensación a través del lenguaje verbal y no verbal.

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: CCL1, CP1, CP2, STEM1, CD2, CPSAA5, CE1, CCEC4.

3. Interactuar con otras personas usando expresiones cotidianas, recurriendo a estrategias de cooperación y empleando recursos analógicos y digitales, para responder a necesidades inmediatas de su interés en intercambios comunicativos respetuosos con las normas de cortesía.

La interacción implica a dos o más participantes en la construcción de un discurso. Se considera el origen de la comunicación y comprende funciones interpersonales, cooperativas y transaccionales. En la interacción entran en juego la cortesía lingüística y la etiqueta digital, los elementos verbales y no verbales de la comunicación, así como la adecuación a los distintos géneros dialógicos más frecuentes, tanto orales como escritos y multimodales, en contextos analógicos y virtuales. En esta etapa de la educación se espera que los intercambios de información sean breves y sencillos y aborden temas cotidianos, predecibles y de relevancia personal para el alumnado.

Esta competencia específica es fundamental en el aprendizaje, pues incluye estrategias de inicio, mantenimiento o conclusión de conversaciones básicas, así como estrategias elementales para indicar que no se ha entendido el mensaje y para solicitar repetición. Además, la adquisición de las normas y principios que rigen la cortesía lingüística y la etiqueta digital prepara para el ejercicio de una ciudadanía democrática, responsable, respetuosa, inclusiva, segura y activa.

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: CCL5, CP1, CP2, STEM1, CPSAA3, CC3, CE1, CE3.

4. Mediar en situaciones predecibles, usando estrategias y conocimientos para procesar y transmitir información básica y sencilla, con el fin de facilitar la comunicación.

La mediación es la actividad del lenguaje consistente en explicar y facilitar la comprensión de mensajes o textos a partir de estrategias como la reformulación, de manera oral o escrita. En la mediación, el alumnado debe actuar como agente social encargado de crear puentes y ayudar a construir o expresar mensajes de forma dialógica o expositiva, no solo entre lenguas distintas, sino también entre distintas modalidades o registros dentro de una misma lengua. En la Educación Primaria, la mediación está orientada al procesamiento y la transmisión de información básica y sencilla entre usuarios o a partir de textos sobre asuntos cotidianos y de relevancia personal, conocidos previamente por el alumnado, pudiendo emplear tanto medios convencionales como aplicaciones o plataformas virtuales para interpretar y compartir contenidos.

La mediación favorece el desarrollo del pensamiento estratégico del alumnado, en tanto que supone que este elija adecuadamente destrezas y estrategias de su repertorio para lograr una comunicación eficaz, pero también para favorecer la participación propia y de otras personas en entornos cooperativos de intercambios de información. Asimismo, implica reconocer los recursos disponibles y promover la motivación de los demás y la empatía, comprendiendo y respetando las diferentes motivaciones, ideas y circunstancias personales de los interlocutores e interlocutoras. Por ello, se espera que el alumnado muestre empatía y respeto como elementos clave para una adecuada mediación en este nivel.

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: CCL5, CP1, CP2, CP3, STEM1, CPSAA1, CPSAA3, CCEC1.

5. Reconocer y usar los repertorios lingüísticos personales entre distintas lenguas, reflexionando sobre su funcionamiento e identificando las estrategias y conocimientos propios, para mejorar la respuesta a necesidades comunicativas concretas en situaciones conocidas.

El uso del repertorio lingüístico y la reflexión sobre su funcionamiento están vinculados con el enfoque plurilingüe de la adquisición de lenguas. El enfoque plurilingüe parte del

hecho de que las experiencias del alumnado con las lenguas que conoce sirven de base para la ampliación y mejora del aprendizaje de lenguas nuevas y lo ayudan a desarrollar y enriquecer su repertorio lingüístico plurilingüe y su curiosidad y sensibilización cultural. En la Educación Primaria el alumnado se inicia en esa reflexión sobre las lenguas y empieza a establecer las relaciones entre las distintas lenguas de sus repertorios individuales, analizando sus semejanzas y diferencias con el fin de ampliar los conocimientos y estrategias en las lenguas que los conforman. De este modo, se favorece el aprendizaje de nuevas lenguas y se mejora la competencia comunicativa. La reflexión sobre las lenguas y su funcionamiento implica que el alumnado entienda sus relaciones, pero, además, contribuye a que identifique las fortalezas y carencias propias en el terreno lingüístico y comunicativo, tomando conciencia de los conocimientos y estrategias de que dispone. En este sentido, supone también la puesta en marcha de destrezas básicas para hacer frente a la incertidumbre, el sentido de la iniciativa y la perseverancia en la consecución de los objetivos o la toma de decisiones.

Además, el conocimiento de distintas lenguas permite reconocer y apreciar la diversidad lingüística de la sociedad como un aspecto cotidiano y positivo. La selección, configuración y aplicación de los dispositivos y herramientas, tanto analógicas como digitales, para la construcción e integración de nuevos contenidos sobre el repertorio lingüístico propio pueden facilitar la adquisición y mejora del aprendizaje de otras lenguas.

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: CP2, STEM1, CD2, CPSAA1, CPSAA4, CPSAA5, CE3.

6. Apreciar y respetar la diversidad lingüística, cultural y artística a partir de la lengua extranjera, identificando y valorando las diferencias y semejanzas entre lenguas y culturas, para aprender a gestionar situaciones interculturales.

La interculturalidad supone experimentar la diversidad lingüística, cultural y artística del entorno, reconociéndola y valorándola como fuente de riqueza social. En la Educación Primaria, la interculturalidad, que favorece el entendimiento con los demás, merece una atención específica porque, a diferencia de otros aspectos, es probable que no se encuentre en la experiencia previa del alumnado y que su percepción esté distorsionada por los estereotipos y constituya el origen de ciertos tipos de discriminación. El reconocimiento, el aprecio y la valoración de la diversidad deben permitir al alumnado aprender a gestionar situaciones interculturales cotidianas.

La conciencia de la diversidad proporciona al alumnado la posibilidad de relacionar distintas culturas. Además, sienta las bases para el desarrollo de una sensibilidad artística y cultural, y la capacidad de identificar y utilizar una gran variedad de estrategias que le permitan establecer relaciones con personas de otras culturas. Las situaciones interculturales que se pueden plantear en la etapa de la Educación Primaria durante la enseñanza de la lengua extranjera permiten al alumnado abrirse a nuevas experiencias, ideas, sociedades y culturas, mostrando interés y respeto por lo diferente; relativizar la propia perspectiva; además de distanciarse y rechazar las actitudes sustentadas sobre cualquier tipo de discriminación o refuerzo de estereotipos, mostrando interés por comprender elementos culturales y lingüísticos básicos que fomenten la convivencia pacífica, el respeto por los demás, la sostenibilidad y el ejercicio de la ciudadanía democrática.

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: CCL5, CP3, CPSAA1, CPSAA3, CC2, CC3, CCEC1.

PRIMER CICLO

Criterios de evaluación

Competencia específica 1.

1.1 Reconocer e interpretar palabras y expresiones habituales en textos orales, escritos y multimodales breves y sencillos sobre temas frecuentes y cotidianos de relevancia personal y próximos a la experiencia del alumnado, expresados de forma comprensible,

clara, sencilla, directa, pausada y en lengua estándar, usando recursos como la repetición cuando sea necesario.

1.2 Seleccionar y aplicar, de forma guiada, estrategias elementales en situaciones comunicativas cotidianas y de relevancia para el alumnado con el fin de captar la idea global e identificar elementos específicos en textos breves y sencillos sobre temas predecibles y familiares, con ayuda de elementos lingüísticos y no lingüísticos del contexto y el cotexto.

Competencia específica 2.

2.1 Expresar oralmente frases cortas y sencillas con información básica sobre asuntos cotidianos y de relevancia para el alumnado, utilizando de forma guiada recursos verbales y no verbales, recurriendo a modelos y estructuras previamente presentados y prestando atención al ritmo, la acentuación y la entonación.

2.2 Escribir palabras, expresiones conocidas y frases cortas y sencillas a partir de modelos y con una finalidad específica, a través de herramientas analógicas y digitales, usando léxico y estructuras elementales sobre asuntos cotidianos y de relevancia personal para el alumnado.

2.3 Seleccionar y aplicar, de forma guiada, estrategias básicas para producir mensajes breves y sencillos adecuados a las intenciones comunicativas usando, con ayuda, recursos y apoyos físicos o digitales en función de las necesidades de cada momento.

Competencia específica 3.

3.1 Participar, de forma guiada, en situaciones interactivas elementales sobre temas cotidianos, preparadas previamente, a través de diversos soportes, apoyándose en recursos tales como la repetición, el ritmo pausado o el lenguaje no verbal, y mostrando empatía.

3.2 Seleccionar y utilizar, de forma guiada y en entornos próximos, estrategias elementales para saludar, despedirse y presentarse; expresar mensajes sencillos y breves; y formular y contestar preguntas básicas para la comunicación.

Competencia específica 4.

4.1 Interpretar y explicar, de forma guiada, información básica de conceptos, comunicaciones y textos breves y sencillos en situaciones en las que atender a la diversidad, mostrando empatía e interés por los interlocutores e interlocutoras y por los problemas de entendimiento en su entorno inmediato, apoyándose en diversos recursos y soportes.

Competencia específica 5.

5.1 Comparar y contrastar semejanzas y diferencias evidentes entre distintas lenguas, reflexionando, de forma guiada, sobre aspectos elementales de su funcionamiento.

5.2 Identificar y aplicar, de forma guiada, conocimientos y estrategias elementales de mejora de la capacidad de comunicar y de aprender la lengua extranjera, con apoyo de otros participantes y de soportes analógicos y digitales.

5.3 Identificar y explicar, de manera guiada, progresos y dificultades elementales en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera.

Competencia específica 6.

6.1 Mostrar interés por la comunicación intercultural, identificando y analizando, de forma guiada, las discriminaciones, los prejuicios y los estereotipos más comunes, en situaciones cotidianas y habituales.

6.2 Reconocer y apreciar la diversidad lingüística y cultural relacionada con la lengua extranjera, mostrando interés por conocer sus elementos culturales y lingüísticos elementales.

Saberes básicos

A. Comunicación.

- Autoconfianza en el uso de la lengua extranjera.
- Iniciación en las estrategias elementales para la comprensión y la producción de textos orales, escritos y multimodales breves, sencillos y contextualizados.

- Funciones comunicativas elementales adecuadas al ámbito y al contexto: saludar, despedirse, presentar y presentarse; identificar las características de personas, objetos y lugares; responder a preguntas concretas sobre cuestiones cotidianas; expresar el tiempo, la cantidad y el espacio.

- Modelos contextuales elementales en la comprensión y producción de textos orales, escritos y multimodales, breves y sencillos, tales como felicitaciones, notas, listas o avisos.

- Unidades lingüísticas elementales y significados asociados a dichas estructuras, tales como expresión de la entidad y sus propiedades, cantidad y número, afirmación, exclamación, negación, interrogación.

- Léxico elemental y de interés para el alumnado relativo a relaciones interpersonales básicas, vivienda, lugares y entornos cercanos.

- Iniciación en patrones sonoros y acentuales elementales.

- Iniciación en convenciones ortográficas elementales.

- Convenciones y estrategias conversacionales elementales, en formato síncrono o asíncrono, para iniciar, mantener y terminar la comunicación, tomar y ceder la palabra, preguntar y responder, etc.

- Herramientas analógicas y digitales elementales para la comprensión y producción oral, escrita y multimodal.

B. Plurilingüismo.

- Estrategias y técnicas elementales de detección de las carencias comunicativas y las limitaciones derivadas del nivel de competencia en la lengua extranjera y en las demás lenguas del repertorio lingüístico propio.

- Iniciación en las estrategias elementales para identificar y utilizar unidades lingüísticas (léxico, morfosintaxis, patrones sonoros, etc.) a partir de la comparación de las lenguas y variedades que conforman el repertorio lingüístico personal.

C. Interculturalidad.

- La lengua extranjera como medio de comunicación y relación con personas de otros países.

- Aspectos socioculturales y sociolingüísticos elementales y más significativos relativos a las costumbres y la vida cotidiana en países donde se habla la lengua extranjera.

- Iniciación en las estrategias básicas de uso común para entender y apreciar la diversidad lingüística, cultural y artística, a partir de valores ecosociales y democráticos.

- Iniciación en las estrategias básicas de detección de usos discriminatorios del lenguaje verbal y no verbal.

SEGUNDO CICLO

Criterios de evaluación

Competencia específica 1.

1.1 Reconocer e interpretar el sentido global, así como palabras y frases previamente indicadas, en textos orales, escritos y multimodales, breves y sencillos, sobre temas frecuentes y cotidianos de relevancia personal y próximos a la experiencia del alumnado, así como de textos de ficción adecuados a su nivel de desarrollo, expresados de forma comprensible, clara, pausada y en lengua estándar a través de distintos soportes, usando recursos como la repetición cuando sea necesario.

1.2 Seleccionar y aplicar, de forma guiada, estrategias adecuadas en situaciones comunicativas cotidianas y de relevancia para el alumnado, para captar el sentido global y procesar informaciones explícitas en textos breves y sencillos sobre temas familiares, con ayuda de elementos lingüísticos y no lingüísticos del contexto y el cotexto.

Competencia específica 2.

2.1 Expresar oralmente frases cortas, sencillas y preparadas previamente con información básica sobre asuntos cotidianos y de relevancia para el alumnado, utilizando, de

forma guiada, recursos verbales y no verbales, prestando atención al ritmo, la acentuación y la entonación.

2.2 Redactar textos muy breves y sencillos, preparados previamente, con adecuación a la situación comunicativa propuesta, a partir de modelos y a través de herramientas analógicas y digitales, usando estructuras y léxico elementales sobre asuntos cotidianos y de relevancia personal para el alumnado.

2.3 Seleccionar y aplicar, de forma guiada, estrategias básicas para producir mensajes breves y sencillos adecuados a las intenciones comunicativas, usando, con ayuda, recursos y apoyos físicos o digitales en función de las necesidades de cada momento.

Competencia específica 3.

3.1 Participar, de forma guiada, en situaciones interactivas breves y sencillas sobre temas cotidianos, de relevancia personal y próximos a la experiencia del alumnado, preparadas previamente, a través de diversos soportes, apoyándose en recursos tales como la repetición, el ritmo pausado o el lenguaje no verbal, y mostrando empatía y respeto por la cortesía lingüística y la etiqueta digital.

3.2 Seleccionar y utilizar, de forma guiada y en situaciones cotidianas, estrategias elementales para saludar, despedirse y presentarse; expresar mensajes breves; y formular y contestar preguntas sencillas.

Competencia específica 4.

4.1 Interpretar y explicar textos, conceptos y comunicaciones breves y sencillas, de forma guiada, en situaciones en las que atender a la diversidad, mostrando empatía e interés por los interlocutores e interlocutoras y por los problemas de entendimiento en su entorno más próximo, apoyándose en diversos recursos y soportes.

4.2 Seleccionar y aplicar, de forma guiada, estrategias elementales que ayuden a crear puentes y faciliten la comprensión y producción de información básica y la comunicación, usando, con ayuda, recursos y apoyos físicos o digitales en función de las necesidades de cada momento.

Competencia específica 5.

5.1 Comparar y contrastar las semejanzas y diferencias entre distintas lenguas reflexionando, de forma guiada, sobre aspectos básicos de su funcionamiento.

5.2 Utilizar y diferenciar, de forma guiada, los conocimientos y estrategias básicas de mejora de la capacidad de comunicar y de aprender la lengua extranjera, con apoyo de otros participantes y de soportes analógicos y digitales.

5.3 Registrar y aplicar, de manera guiada, los progresos y dificultades elementales en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera, reconociendo los aspectos que ayudan a mejorar y participando en actividades de autoevaluación y coevaluación, como las propuestas en el Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL).

Competencia específica 6.

6.1 Actuar con respeto en situaciones interculturales, identificando y comparando semejanzas y diferencias elementales entre lenguas y culturas, y mostrando rechazo frente a discriminaciones, prejuicios y estereotipos de cualquier tipo en contextos comunicativos cotidianos y habituales.

6.2 Reconocer y apreciar la diversidad lingüística, cultural y artística propia de países donde se habla la lengua extranjera como fuente de enriquecimiento personal, mostrando interés por comprender elementos culturales y lingüísticos elementales y habituales que fomenten la convivencia pacífica y el respeto por los demás.

6.3 Seleccionar y aplicar, de forma guiada, estrategias básicas para entender y apreciar los aspectos más relevantes de la diversidad lingüística, cultural y artística.

Saberes básicos

A. Comunicación.

- Autoconfianza y reflexión sobre el aprendizaje. El error como parte integrante del proceso.
- Estrategias básicas de uso común para la comprensión y la producción de textos orales, escritos y multimodales breves, sencillos y contextualizados.
- Conocimientos, destrezas y actitudes elementales que permiten iniciarse en actividades de mediación en situaciones cotidianas básicas.
- Funciones comunicativas básicas de uso común adecuadas al ámbito y al contexto: saludar, despedirse, presentar y presentarse; describir personas, objetos y lugares; pedir e intercambiar información sobre cuestiones cotidianas; describir rutinas; dar indicaciones e instrucciones; expresar el tiempo, la cantidad y el espacio.
- Modelos contextuales y géneros discursivos básicos de uso común en la comprensión, producción y coproducción de textos orales, escritos y multimodales, breves y sencillos, literarios y no literarios tales como folletos, instrucciones, normas, avisos o conversaciones reguladoras de la convivencia.
- Unidades lingüísticas básicas de uso común y significados asociados a dichas estructuras, tales como expresión de la entidad y sus propiedades, cantidad y número, espacio y las relaciones espaciales, afirmación, exclamación, negación, interrogación.
- Léxico elemental y de interés para el alumnado relativo a relaciones interpersonales próximas, vivienda, lugares y entornos cercanos.
- Patrones sonoros, acentuales y de entonación básicos de uso común, y funciones comunicativas generales asociadas a dichos patrones.
- Convenciones ortográficas básicas de uso común y significados asociados a los formatos y elementos gráficos.
- Convenciones y estrategias conversacionales básicas de uso común, en formato síncrono o asíncrono, para iniciar, mantener y terminar la comunicación, tomar y ceder la palabra, pedir y dar indicaciones, etc.
- Recursos para el aprendizaje y estrategias elementales de búsqueda guiada de información en medios analógicos y digitales.
- Herramientas analógicas y digitales básicas de uso común para la comprensión, producción y coproducción oral, escrita y multimodal; y plataformas virtuales de interacción, cooperación y colaboración educativa.

B. Plurilingüismo.

- Estrategias y técnicas de compensación de las carencias comunicativas para responder a una necesidad elemental, a pesar de las limitaciones derivadas del nivel de competencia en la lengua extranjera y en las demás lenguas del repertorio lingüístico propio.
- Estrategias básicas de uso común para identificar, retener, recuperar y utilizar unidades lingüísticas (léxico, morfosintaxis, patrones sonoros, etc.) a partir de la comparación de las lenguas y variedades que conforman el repertorio lingüístico personal.
- Iniciación en estrategias y herramientas básicas de autoevaluación y coevaluación, analógicas y digitales, individuales y cooperativas.
- Léxico y expresiones elementales para comprender enunciados sobre la comunicación, la lengua y el aprendizaje (metalenguaje).

C. Interculturalidad.

- La lengua extranjera como medio de comunicación y relación con personas de otros países, y como medio para conocer culturas y modos de vida diferentes.
- Interés en la participación en intercambios comunicativos planificados, a través de diferentes medios, con estudiantes de la lengua extranjera.
- Aspectos socioculturales y sociolingüísticos más significativos relativos a las costumbres, la vida cotidiana y las relaciones interpersonales básicas en países donde se habla la lengua extranjera.
- Estrategias básicas de uso común para entender y apreciar la diversidad lingüística, cultural y artística, a partir de valores ecosociales y democráticos.
- Estrategias básicas de uso común de detección de usos discriminatorios del lenguaje verbal y no verbal.

TERCER CICLO

Criterios de evaluación

Competencia específica 1.

1.1 Reconocer, interpretar y analizar el sentido global, así como palabras y frases específicas en textos orales, escritos y multimodales breves y sencillos sobre temas frecuentes y cotidianos de relevancia personal y ámbitos próximos a la experiencia del alumnado, así como de textos literarios adecuados a su nivel de desarrollo, expresados de forma comprensible, clara, pausada y en lengua estándar a través de distintos soportes, usando recursos como la repetición cuando sea necesario.

1.2 Seleccionar, organizar y aplicar, de forma guiada, estrategias y conocimientos adecuados en situaciones comunicativas cotidianas y de relevancia para el alumnado para captar el sentido global y procesar informaciones explícitas en textos diversos sobre temas familiares, con ayuda de elementos lingüísticos y no lingüísticos del contexto y el cotexto.

Competencia específica 2.

2.1 Expresar oralmente textos breves y sencillos, previamente preparados, sobre asuntos cotidianos y de relevancia para el alumnado con el fin de presentar datos, describir a personas, objetos y lugares y explicar rutinas, utilizando, de forma guiada, recursos verbales y no verbales, y usando formas y estructuras básicas y de uso frecuente propias de la lengua extranjera.

2.2 Organizar y redactar textos breves y sencillos, previamente preparados, con adecuación a la situación comunicativa propuesta, a través de herramientas analógicas y digitales, y usando estructuras y léxico básico de uso común sobre asuntos cotidianos y frecuentes, de relevancia personal para el alumnado y próximos a su experiencia.

2.3 Seleccionar, organizar y aplicar, de forma guiada, conocimientos y estrategias para preparar y producir textos adecuados a las intenciones comunicativas, las características contextuales y la tipología textual, usando, con ayuda, recursos físicos o digitales en función de la tarea y las necesidades de cada momento.

Competencia específica 3.

3.1 Planificar y participar en situaciones interactivas breves y sencillas sobre temas cotidianos, de relevancia personal y próximos a la experiencia del alumnado, preparadas previamente, a través de diversos soportes, apoyándose en recursos tales como la repetición, el ritmo pausado o el lenguaje no verbal, y mostrando empatía y respeto por la cortesía lingüística y la etiqueta digital, así como por las diferentes necesidades, ideas y motivaciones de los interlocutores e interlocutoras.

3.2 Seleccionar, organizar y utilizar, de forma guiada y en situaciones cotidianas, estrategias elementales para saludar, despedirse y presentarse; formular y contestar preguntas sencillas; expresar mensajes, e iniciar y terminar la comunicación.

Competencia específica 4.

4.1 Inferir y explicar textos, conceptos y comunicaciones breves y sencillas, de forma guiada, en situaciones en las que atender a la diversidad, mostrando respeto y empatía por los interlocutores e interlocutoras y por las lenguas empleadas, e interés por participar en la solución de problemas de intercomprensión y de entendimiento en su entorno próximo, apoyándose en diversos recursos y soportes.

4.2 Seleccionar y aplicar, de forma guiada, estrategias básicas que ayuden a crear puentes y faciliten la comprensión y producción de información y la comunicación, adecuadas a las intenciones comunicativas, usando, con ayuda, recursos como la repetición y apoyos físicos o digitales en función de las necesidades de cada momento.

Competencia específica 5.

5.1 Comparar y contrastar las semejanzas y diferencias entre distintas lenguas reflexionando de manera progresivamente autónoma sobre aspectos básicos de su funcionamiento.

5.2 Utilizar y diferenciar de forma progresivamente autónoma los conocimientos y estrategias de mejora de la capacidad de comunicar y de aprender la lengua extranjera, con apoyo de otros participantes y de soportes analógicos y digitales.

5.3 Registrar y utilizar, de manera guiada, los progresos y dificultades en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera, reconociendo los aspectos que ayudan a mejorar y realizando actividades de autoevaluación y coevaluación, como las propuestas en el Portafolio Europeo de las Lenguas (PEL) o en un diario de aprendizaje.

Competencia específica 6.

6.1 Actuar con aprecio y respeto en situaciones interculturales, construyendo vínculos entre las diferentes lenguas y culturas, y mostrando rechazo ante cualquier tipo de discriminación, prejuicio y estereotipo en contextos comunicativos cotidianos y habituales.

6.2 Aceptar y respetar la diversidad lingüística, cultural y artística propia de países donde se habla la lengua extranjera como fuente de enriquecimiento personal, mostrando interés por comprender elementos culturales y lingüísticos básicos que fomenten la sostenibilidad y la democracia.

6.3 Seleccionar y aplicar, de forma guiada, estrategias básicas para entender y apreciar la diversidad lingüística, cultural y artística.

Saberes básicos

A. Comunicación.

- Autoconfianza. El error como instrumento de mejora.
- Estrategias básicas para la comprensión, la planificación y la producción de textos orales, escritos y multimodales breves, sencillos y contextualizados.
- Conocimientos, destrezas y actitudes que permiten iniciarse en actividades de mediación en situaciones cotidianas básicas.
- Funciones comunicativas básicas adecuadas al ámbito y al contexto: saludar, despedirse, presentar y presentarse; describir personas, objetos y lugares; situar eventos en el tiempo; situar objetos, personas y lugares en el espacio; pedir e intercambiar información sobre cuestiones cotidianas; describir rutinas; dar indicaciones e instrucciones; expresar la pertenencia y la cantidad.
- Modelos contextuales y géneros discursivos básicos en la comprensión, producción y coproducción de textos orales, escritos y multimodales, breves y sencillos, literarios y no literarios: características y reconocimiento del contexto, organización y estructuración según la estructura interna.
- Unidades lingüísticas básicas y significados asociados a dichas unidades, tales como expresión de la entidad y sus propiedades, cantidad y número, el espacio y las relaciones espaciales, el tiempo, la afirmación, la negación, la interrogación y la exclamación, relaciones lógicas elementales.
- Léxico básico y de interés para el alumnado relativo a identificación personal, relaciones interpersonales próximas, lugares y entornos cercanos, ocio y tiempo libre, vida cotidiana.
- Patrones sonoros, acentuales, rítmicos y de entonación básicos, y funciones comunicativas generales asociadas a dichos patrones.
- Convenciones ortográficas básicas y significados asociados a los formatos y elementos gráficos.
- Convenciones y estrategias conversacionales básicas, en formato síncrono o asíncrono, para iniciar, mantener y terminar la comunicación, tomar y ceder la palabra, pedir y dar aclaraciones y explicaciones, comparar y contrastar, colaborar, etc.
- Recursos para el aprendizaje y estrategias para la búsqueda guiada de información en medios analógicos y digitales.
- Propiedad intelectual de las fuentes consultadas y contenidos utilizados.
- Herramientas analógicas y digitales básicas para la comprensión, producción y coproducción oral, escrita y multimodal, y plataformas virtuales de interacción, cooperación y colaboración educativa (aulas virtuales, videoconferencias, herramientas digitales colaborativas...) para el aprendizaje, la comunicación y el desarrollo de proyectos con hablantes o estudiantes de la lengua extranjera.

B. Plurilingüismo.

– Estrategias y técnicas de compensación de las carencias comunicativas para responder eficazmente a una necesidad concreta, a pesar de las limitaciones derivadas del nivel de competencia en la lengua extranjera y en las demás lenguas del repertorio lingüístico propio.

– Estrategias básicas para identificar, organizar, retener, recuperar y utilizar unidades lingüísticas (léxico, morfosintaxis, patrones sonoros, etc.) a partir de la comparación de las lenguas y variedades que conforman el repertorio lingüístico personal.

– Estrategias y herramientas básicas de autoevaluación y coevaluación, analógicas y digitales, individuales y cooperativas.

– Léxico y expresiones básicas para comprender enunciados sobre la comunicación, la lengua, el aprendizaje y las herramientas de comunicación y aprendizaje (metalenguaje).

– Comparación elemental entre lenguas a partir de elementos de la lengua extranjera y otras lenguas: origen y parentescos.

C. Interculturalidad.

– La lengua extranjera como medio de comunicación y relación con personas de otros países, como forma de acceder a nueva información y como medio para conocer culturas y modos de vida diferentes.

– Valoración positiva e interés por establecer contactos y comunicarse a través de diferentes medios con hablantes o estudiantes de la lengua extranjera.

– Aspectos socioculturales y sociolingüísticos básicos relativos a las costumbres, la vida cotidiana y las relaciones interpersonales, las convenciones sociales básicas de uso común, el lenguaje no verbal, la cortesía lingüística y la etiqueta digital propias de países donde se habla la lengua extranjera.

– Estrategias básicas para entender y apreciar la diversidad lingüística, cultural y artística, a partir de valores ecosociales y democráticos.

– Estrategias de detección de usos discriminatorios del lenguaje verbal y no verbal.

Orientaciones metodológicas y para la evaluación

El currículo del área de Lengua Extranjera presenta el plurilingüismo y la interculturalidad como ejes centrales en el desarrollo y mejora de las competencias comunicativas del alumnado. En esta etapa se espera que alumnos y alumnas alcancen en la lengua extranjera la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en contextos cotidianos, a través de situaciones de aprendizaje en las que se parta de sus experiencias y repertorios –entendidos como el conjunto dinámico de conocimientos y destrezas lingüísticas que cada estudiante posee en relación con distintas lenguas o con diferentes variedades o registros de una misma lengua y al que recurre en función de sus necesidades y posibilidades expresivas–, y que faciliten su participación en actos de comunicación básicos. La consecución de este fin depende de una forma muy directa de las propuestas pedagógicas empleadas en el aula, pues constituyen un elemento clave en el desarrollo e implementación del currículo.

Esta área se considera el espacio idóneo para el entrenamiento del alumnado en el uso activo de la lengua extranjera tanto para la comunicación como para el aprendizaje, de forma que se supla la posible falta de contacto con dicha lengua en su vida diaria. En este sentido, resultará útil la diversificación y la adaptación de las dinámicas del aula a partir del empleo de herramientas digitales y en línea que acerquen al alumnado a la lengua extranjera. Estas herramientas, además, favorecerán la implicación y la motivación del alumnado en su propio proceso de aprendizaje. La exposición a la lengua extranjera se ha de hacer teniendo en cuenta que la finalidad última es que, fuera del aula, los alumnos y alumnas sean capaces de comunicarse a través de la lengua extranjera en el mundo real.

La metodología y la evaluación de la Lengua Extranjera en la etapa de Educación Primaria han de tener en cuenta una serie de factores que necesariamente se complementan para poder garantizar el desarrollo de la competencia comunicativa en dicha lengua a partir de un enfoque plurilingüe e intercultural. Por ello, tanto la metodología como la evaluación deben partir de los repertorios lingüísticos, los intereses, las emociones y las

circunstancias específicas del alumnado, atendiendo a su evolución a lo largo de la etapa. Asimismo, el alumnado ha de ser considerado como agente social progresivamente autónomo y gradualmente responsable de su propio proceso de aprendizaje. Es, además, necesario que se favorezca el uso de la lengua extranjera como vehículo de comunicación y como herramienta de aprendizaje, abordando su adquisición desde un enfoque plurilingüe. En este sentido, a la hora de planificar la práctica docente, se deberán tener en cuenta las posibilidades de transferencia y aprovechamiento de los conocimientos, destrezas y actitudes del alumnado en las lenguas que conforman su repertorio. Y, por último, tanto la metodología como la evaluación deberán garantizar la puesta en práctica de las competencias específicas de manera integrada a través de situaciones de aprendizaje adecuadas al nivel psicoevolutivo del alumnado que combinen la comunicación en la lengua extranjera, el plurilingüismo y la interculturalidad.

Enfoque orientado a la acción

Las metodologías para el área de Lengua Extranjera parten necesariamente del enfoque orientado a la acción que plantea el MCER y se concreta en el Volumen Complementario titulado *Marco Común de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación* (2021). Según este enfoque, el alumnado es considerado sujeto activo en la creación de significados, en la construcción de conocimiento y en el enriquecimiento de su repertorio lingüístico individual. El enfoque orientado a la acción supone facilitar que alumnos y alumnas puedan llegar a convertirse en agentes sociales implicados en su propio proceso de aprendizaje. Implica, además, considerarlos como usuarios de la lengua, de modo que se centren en aprender a utilizar la lengua en lugar de centrarse en aprender sobre la lengua, promoviendo el aprendizaje a partir de un uso activo de la lengua extranjera. Por último, significa reconocerlos como seres plurilingües y pluriculturales, permitiendo el uso de todos sus recursos lingüísticos y animándolos a que localicen las semejanzas y diferencias entre distintas lenguas y culturas.

Diseño Universal para el Aprendizaje

Las propuestas didácticas más adecuadas serán aquellas que, alineadas con los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje, estén compuestas por prácticas de aprendizaje y enseñanza que contribuyan a que el alumnado se comunique en la lengua extranjera a partir de la comprensión, la producción, la interacción y la mediación; a que empiece a reflexionar sobre el funcionamiento de las lenguas y pueda establecer relaciones entre las distintas lenguas que componen su repertorio; y a que desarrolle el aprecio por la diversidad lingüística y cultural, gestionando con empatía y respeto situaciones comunicativas interculturales. En consonancia con este planteamiento, las orientaciones metodológicas han de centrarse en las necesidades del alumnado, en la responsabilidad que ha de asumir en su propio proceso de aprendizaje y en la integración de forma coherente de todos los elementos que conforman el currículo. El área de Lengua Extranjera busca así propuestas pedagógicas que ofrezcan múltiples formas de representación de los distintos elementos curriculares a partir de estrategias que orienten lo que el alumnado aprenda. Se espera también que las propuestas faciliten una amplia variedad de formas de acción y de expresión del aprendizaje en torno a cómo hacer uso de los conocimientos, destrezas y actitudes adquiridos y cómo aplicarlos en el uso de una lengua extranjera; y que proporcionen múltiples formas de participar y de implicar al alumnado en el aprendizaje potenciando su motivación a través del desarrollo de actividades que requieran la justificación de lo que se está aprendiendo. En este sentido, resultarán de especial relevancia la integración de las herramientas digitales, que ofrecen esas múltiples formas de representación y facilitan la variedad de formas de acción y de expresión en Lengua Extranjera.

Tratamiento integrado de las lenguas

En consonancia con lo anterior, se espera que los planteamientos metodológicos sean flexibles y accesibles, de modo que se ajusten a las necesidades, las características y los diferentes ritmos de aprendizaje del alumnado en esta etapa educativa. Han de ser abiertos

y partir de un tratamiento integrado de las lenguas, de forma que generen en el alumnado una base que le permita construir progresivamente el conocimiento, desarrollar destrezas e interiorizar actitudes con autonomía y creatividad, desde sus propios aprendizajes y experiencias. El desarrollo de metodologías activas y eficaces es una de las piezas clave en la consecución de las competencias específicas del área de lengua extranjera, pues permite que alumnos y alumnas puedan aplicar los saberes y estrategias adquiridos en diferentes contextos y los aprendidos a partir de otras lenguas. Para ello, es imprescindible tomar como punto de referencia tanto sus experiencias previas como sus centros de interés, de modo que a partir de ellos pueda construir un aprendizaje contextualizado, relevante y significativo.

Situaciones de aprendizaje

En el aula han de crearse los contextos comunicativos adecuados que permitan al alumnado estar en contacto directo con la lengua extranjera, ya que no suele estar presente en su entorno social y cultural. En este sentido, las situaciones de aprendizaje resultan una propuesta didáctica idónea. En la etapa de Educación Primaria, las situaciones de aprendizaje recrearán contextos comunicativos en lengua extranjera sobre aspectos cotidianos propios de la vida personal, familiar y social, y relacionados con las necesidades e intereses de los alumnos y alumnas a esas edades.

Las situaciones de aprendizaje han de plantear una problemática para cuya solución el alumnado debe aplicar los aprendizajes relacionados con la lengua extranjera. Estarán formadas por tareas complejas y actividades de aprendizaje que contribuyan a la consecución de las competencias específicas del área, pudiéndose combinar, según el caso, con las competencias de otras áreas. En Lengua Extranjera, las situaciones favorecen la movilización de recursos diversos, la adquisición de nuevos conocimientos, destrezas y actitudes comunicativas, así como el enriquecimiento de los repertorios lingüísticos individuales.

Garantizar la comprensión y la producción ha de ser la premisa básica en las situaciones de aprendizaje planteadas para, a partir de ellas, ir avanzando en el desarrollo de las demás actividades comunicativas de la lengua –interacción y mediación–. Por ello, la intervención didáctica en el aula estará centrada en un uso real y continuo de la lengua extranjera y enfrentará al alumnado con recursos y materiales auténticos, adecuados a sus características y a su estilo de aprendizaje, en distintos soportes y formatos, de manera que se fomente el uso y la adquisición de la lengua a través de la transferencia consciente de experiencias, estrategias y conocimientos desde las lenguas que conforman su repertorio lingüístico individual y que se contribuya, además, a su enriquecimiento. La inclusión de entornos digitales en el diseño y el desarrollo de las situaciones de aprendizaje permite trascender las fronteras del aula, abriendo nuevas posibilidades de uso de la lengua extranjera y facilitando el acceso del alumnado a las culturas vehiculadas a través de ella.

Actividades y estrategias comunicativas de la lengua: comprensión, producción, interacción y mediación

A lo largo de la etapa de Educación Primaria, el alumnado ha de progresar en el desarrollo de las distintas actividades y estrategias comunicativas de la lengua de forma paulatina. Las situaciones de aprendizaje deben permitir la integración de estas actividades y estrategias comunicativas, tal y como aparecerían en contextos comunicativos reales. Así, la comprensión y la producción, combinadas, darán lugar a la interacción. Por su parte, la mediación, que implica el uso simultáneo de la comprensión, la producción y la interacción, estará integrada como herramienta para el aprendizaje en situaciones en las que intervengan el resto de actividades comunicativas, de forma que su evaluación no se realice por separado, sino combinada con las demás.

La progresión lógica de estas actividades y estrategias –que se irán introduciendo paulatinamente y de una manera muy sencilla y guiada, para ir ajustándose y complicándose a medida que aumente el nivel de lengua del alumnado– debería partir de contextos, tanto analógicos como digitales, con gran cantidad de información no verbal que garanticen la comunicación, para dar paso a contextos cada vez menos dependientes de la información no verbal. Es decir, el punto de partida deberían ser situaciones de aprendizaje en las que el

contexto permita entender y aprender la lengua y evolucionar hacia situaciones de comunicación donde las expresiones lingüísticas puedan ser comprendidas y producidas por ellas mismas, adquiriendo el peso principal de la carga comunicativa, sin necesidad de un apoyo excesivo en el contexto y la información no verbal.

Aprendizaje a través del uso de la lengua oral y escrita

El aprendizaje de la lengua extranjera engloba la adquisición tanto del código fonético como del código gráfico de dicha lengua. En los primeros cursos de esta etapa, se priorizará la oralidad mientras paulatinamente se irá incorporando el código escrito que permita la lectura comprensiva de palabras y expresiones. La adquisición de este código facilitará el posterior reconocimiento de las formas escritas y el progresivo análisis de las mismas.

El aprendizaje del código escrito debe realizarse a través de la lectura y de la producción de textos en contextos comunicativos reales o simulados propios de la vida personal, familiar y social, y relacionados con las necesidades e intereses de los alumnos y alumnas. Este aprendizaje incluirá aspectos relacionados con la composición y la organización de las diferentes manifestaciones textuales y el uso de las mismas, así como con los diferentes soportes y canales que pueden utilizarse tanto para acceder a textos como para crearlos.

Clima positivo y motivador

Para una comunicación efectiva, sobre todo en los niveles iniciales de la lengua propios de esta etapa educativa, los contextos comunicativos creados en el aula deben permitir que el alumnado se sirva de apoyos como la planificación y la compensación a través del lenguaje verbal y el no verbal. Asimismo, es necesario establecer la premisa de que el error es un instrumento para el aprendizaje. Para ello, se ha de generar un clima positivo y motivador, que facilite la convivencia, la empatía, el trabajo colaborativo y cooperativo en el aula, y que propicie la participación activa. El alumnado ha de ser capaz de aceptar las diferencias que se producen en el contexto de aprendizaje de la lengua extranjera, por lo que se ha de desarrollar un ambiente favorable y de respeto que permita la integración en las actividades de todo el alumnado.

Igualmente, es importante captar y mantener la atención del alumnado a través de sesiones dinámicas donde desde un principio se acentúen las experiencias previas y se establezcan instrucciones claras orientadas a la resolución de un problema o la consecución de un objetivo comunicativo concreto.

Interculturalidad

La creación de contextos comunicativos que reproduzcan un marco cultural amplio contribuirá a despertar y fomentar la conciencia y el diálogo intercultural, así como el interés y la curiosidad por otras lenguas y culturas. Dichos contextos permitirán el aprecio y el respeto por la diversidad, acercando al alumnado a las festividades, a las manifestaciones culturales y a las expresiones y representaciones artísticas (la música, la danza, la pintura, la literatura, el cine, etc.) relacionadas con la lengua extranjera. El alumnado será progresivamente consciente de las referencias culturales de la lengua extranjera y podrá identificar las diferencias y las semejanzas para valorar y apreciar tanto la cultura propia como la de los diferentes pueblos y naciones donde se habla la lengua extranjera.

Trabajo individual y colectivo

Proponer situaciones de aprendizaje que favorezcan el trabajo individual y grupal, por parejas o incluso que englobe a todo el alumnado enriquece la integración de procesos cognitivos y el aprendizaje colectivo. Permite, además, implicar a alumnos y alumnas en la toma de decisiones y favorecer el sentimiento de pertenencia a una comunidad, incrementando así su compromiso con la tarea. Asimismo, favorece la interacción a través de la lengua extranjera, así como la realización de actividades de mediación, a través de las que pueden explicar las distintas tareas o los distintos materiales a los demás miembros del grupo. La creación de espacios virtuales para la comunicación en lengua extranjera favorece la aparición de nuevas posibilidades en el planteamiento de actividades y tareas, tanto

individuales como en equipo. Dichos espacios potencian la comunicación y la enriquecen con multitud de funcionalidades, de modo que el alumnado pueda acercarse a la lengua extranjera desde otros contextos.

Evaluación

La evaluación del área de Lengua Extranjera debe tener en cuenta a todos los participantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Así, deberán desarrollarse tanto los procesos necesarios para evaluar la actividad pedagógica y didáctica que se desarrolla en el aula, como las técnicas, herramientas e instrumentos que faciliten la evaluación del nivel de adquisición de las competencias específicas por parte del alumnado.

En la evaluación de los aprendizajes, los criterios de evaluación son el elemento curricular central, pues, al referirse a conductas comunicativas observables, permiten comprobar si se han adquirido las competencias específicas del área. Para que los aprendizajes sean evaluables, los planteamientos didácticos han de incluir elementos que estén alineados con los criterios y, por tanto, que contribuyan a la adquisición de las competencias específicas del área, lo que no solo permite evidenciar y evaluar los aprendizajes, sino también definir los productos finales que el alumnado ha de crear al término de las actividades planteadas.

Como sujetos progresivamente autónomos y gradualmente responsables de su aprendizaje, alumnos y alumnas han de participar en la evaluación y en el proceso seguido para la adquisición y profundización de los conocimientos, destrezas y actitudes propios del área de Lengua Extranjera. Por ello, deben ser conscientes de las competencias específicas que han de adquirir, de sus progresos y de los procesos que han seguido para alcanzarlas. Las propuestas pedagógicas habrán de combinar los diferentes tipos de evaluación: la heteroevaluación, realizada por el docente sobre el alumnado; la autoevaluación, que supone la evaluación del alumnado a sí mismo, de forma que puedan tomar conciencia de su proceso de aprendizaje y sean progresivamente más responsables de ese proceso; y la coevaluación, que supone la evaluación del alumnado a sus iguales y que debe desarrollarse en un ambiente de respeto y empatía. Asimismo, la evaluación puede llevarse a cabo a partir de la observación sistemática, de las encuestas o del análisis de documentos, productos o artefactos, de modo que tanto el profesorado como el alumnado puedan disponer de una gran variedad de información orientada a la mejora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

La progresión del alumnado en el uso de la lengua extranjera, en su capacidad de hacer suyo el lenguaje para comunicarse de manera cada vez más autónoma en diversas situaciones, ha de medirse con herramientas que permitan identificar los logros obtenidos y su progresión. Estas deben ser diversas, variadas, accesibles y adecuadas a las circunstancias en las que se produzca la evaluación, en consonancia con los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje. En este sentido resultan de utilidad herramientas como las rúbricas para medir el nivel de logro del alumnado, las listas de control, escalas de valoración o cotejo, los portfolios (como el PEL) o los diarios de aprendizaje, pues constituyen soportes físicos y digitales que facilitan y favorecen la recogida de información en cada una de las fases del proceso. La integración de las herramientas digitales en el proceso de evaluación abre la posibilidad a que el alumnado incremente su percepción de autoeficacia con respecto al aprendizaje, incidiendo así en una variable crucial para su desempeño. Por otra parte, permiten al profesorado visualizar con amplitud y profundidad el proceso de aprendizaje, al habilitar nuevos canales de producción y comunicación con alumnos y alumnas, lo que puede incrementar los procesos y herramientas de evaluación a su disposición –por ejemplo, la actividad registrada en chats y foros de los entornos virtuales de aprendizaje, o la exposición ante la clase a través de videoconferencias o paneles colaborativos virtuales–, ofreciendo nuevas herramientas para el seguimiento del trabajo individual y grupal, así como de su evolución.

La evaluación de la práctica docente, por su parte, permitirá la validación o el ajuste de las propuestas metodológicas del área, de modo que se pueda garantizar su adecuación a las particularidades y a las necesidades de cada grupo, así como contribuir a una mejor adquisición de las competencias comunicativas en la lengua extranjera por parte del alumnado. La evaluación de la actividad pedagógica y didáctica contribuye a detectar las

posibles dificultades que puedan existir, de forma que se puedan establecer las medidas de refuerzo necesarias y se pueda garantizar la adquisición de las competencias en la lengua extranjera que favorezcan la continuidad del progreso educativo del alumnado. La valoración de la práctica docente ha de realizarse a través de un análisis de la actividad pedagógica y didáctica desarrollada en el aula. Dicha valoración debe permitir, asimismo, adecuar las situaciones de aprendizaje al nivel de lengua, a las necesidades y a los intereses del alumnado, favoreciendo un uso activo de la lengua extranjera y la transferencia y aprovechamiento de los conocimientos, destrezas y actitudes del alumnado en las lenguas que conforman su repertorio. La valoración del proceso de enseñanza no solo ha de aportar datos acerca de las propuestas pedagógicas, sino que también debe servir para detectar las posibles necesidades de recursos, de formación, de infraestructura, etc., tanto del profesorado como del centro.

La intervención en el aula ha de estar encaminada a que el alumnado sea cada vez más competente en la lengua extranjera, debe fomentar el trabajo colectivo y cooperativo y ha de promover la confianza de alumnos y alumnas en su propia capacidad para aprender y usar la lengua. Por ello, la práctica de la evaluación, tanto del proceso de aprendizaje como del proceso de enseñanza, ha de establecer las bases para formar a personas cada vez más capaces de desenvolverse en situaciones reales de comunicación, de reflexionar sobre el funcionamiento de las lenguas y su repertorio lingüístico, así como de respetar y apreciar la diversidad lingüística artística y cultural.

Matemáticas

Las matemáticas, presentes en casi cualquier actividad humana, tienen un marcado carácter instrumental que las vincula con la mayoría de las áreas de conocimiento: las ciencias de la naturaleza, la ingeniería, la tecnología, las ciencias sociales e incluso el arte o la música. Además, poseen un valor propio, constituyen un conjunto de ideas y formas de actuar que permiten conocer y estructurar la realidad, analizarla y obtener información nueva y conclusiones que inicialmente no estaban explícitas. Las matemáticas integran características como el dominio del espacio, el tiempo, la proporción, la optimización de recursos, el análisis de la incertidumbre o el manejo de la tecnología digital; y promueven el razonamiento, la argumentación, la comunicación, la perseverancia, la toma de decisiones o la creatividad. Por otra parte, en el momento actual, cobran especial interés los elementos relacionados con el manejo de datos e información y el pensamiento computacional, que proporcionan instrumentos eficaces para afrontar el nuevo escenario que plantean los retos y desafíos del siglo XXI. En este sentido, las matemáticas desempeñan un papel esencial ante los actuales desafíos sociales y medioambientales a los que el alumnado tendrá que enfrentarse en su futuro, como instrumento para analizar y comprender mejor el entorno cercano y global, los problemas sociales, económicos, científicos y ambientales y para evaluar modos de solución viables, contribuyendo de forma directa a los Objetivos de Desarrollo Sostenible planteados por las Naciones Unidas.

En consecuencia con todo lo anterior, la propuesta curricular del área de Matemáticas en Educación Primaria establece unas enseñanzas mínimas con las que se persigue alcanzar, por una parte, el desarrollo máximo de las potencialidades en todo el alumnado desde una perspectiva inclusiva, independientemente de sus circunstancias personales y sociales; y, por otra parte, la alfabetización matemática, es decir, la adquisición de los conocimientos, las destrezas y actitudes, así como los instrumentos necesarios para aplicar la perspectiva y el razonamiento matemáticos en la formulación de una situación-problema, seleccionar las herramientas adecuadas para su resolución, interpretar las soluciones en el contexto y tomar decisiones estratégicas. Esta comprensión de las matemáticas ayudará al alumnado a emitir juicios fundamentados y a tomar decisiones, destrezas estas imprescindibles en su formación como ciudadanos comprometidos y reflexivos capaces de afrontar los desafíos del siglo XXI.

El desarrollo curricular de esta área se orienta a la consecución de los objetivos generales de la etapa, así como al desarrollo y la adquisición de las competencias clave conceptualizadas en el Perfil de salida que el alumnado debe conseguir al finalizar la etapa de Educación Primaria. Por ello, tanto los objetivos de la etapa como los descriptores que

forman parte del Perfil han constituido el marco de referencia para la definición de las competencias específicas del área.

Las competencias específicas, que se relacionan entre sí constituyendo un todo interconectado, se organizan en cinco ejes fundamentales: resolución de problemas, razonamiento y prueba, conexiones, comunicación y representación, y destrezas socioafectivas. Además, orientan sobre los procesos y principios metodológicos que deben dirigir la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas y favorecen el enfoque interdisciplinar y la innovación. La resolución de problemas, que constituye el primero de los ejes mencionados, se debe favorecer no solo como competencia específica del área, sino como método para su aprendizaje. La resolución de problemas es una actividad presente en la vida diaria y a través de la cual se ponen en acción otros ejes del área como el razonamiento y el pensamiento computacional, la representación de objetos matemáticos y el manejo y la comunicación a través del lenguaje matemático.

Tanto los criterios de evaluación como los saberes básicos, graduados a través de los ciclos, se vertebran alrededor de las competencias específicas. Esta progresión, que parte de entornos muy cercanos y manipulativos que conectan con la etapa de Educación Infantil, facilita la transición hacia aprendizajes más formales y favorece el desarrollo de la capacidad de pensamiento abstracto en la Educación Secundaria.

La adquisición de las competencias específicas constituye la base para la evaluación del alumnado y se valora a través de los criterios de evaluación. No existe una vinculación unívoca y directa entre criterios de evaluación y saberes básicos: las competencias específicas se evaluarán a través de la puesta en acción de diferentes saberes, proporcionando la flexibilidad necesaria para establecer conexiones entre ellos.

Los saberes básicos se estructuran en torno al concepto de sentido matemático, y se organizan en dos dimensiones, cognitiva y afectiva, que integran conocimientos, destrezas y actitudes diseñados de acuerdo con el desarrollo evolutivo del alumnado. El orden de aparición de estos sentidos no conlleva ninguna prioridad.

El sentido numérico se caracteriza por el desarrollo de destrezas y modos de pensar basados en la comprensión, la representación y el uso flexible de números y operaciones para, por ejemplo, orientar la toma de decisiones.

El sentido de la medida se caracteriza por la comprensión y comparación de atributos de los objetos del mundo natural. Entender y elegir las unidades adecuadas para estimar, medir y comparar; utilizar instrumentos adecuados para realizar mediciones, y comprender las relaciones entre magnitudes, utilizando la experimentación, son sus elementos centrales.

El sentido espacial es fundamental para comprender y apreciar los aspectos geométricos del mundo. Está constituido por la identificación, representación y clasificación de formas, el descubrimiento de sus propiedades y relaciones, la descripción de sus movimientos y el razonamiento con ellas.

El sentido algebraico proporciona el lenguaje en el que se comunican las matemáticas. Engloba los saberes relacionados con el reconocimiento de patrones y las relaciones entre variables, la expresión de regularidades o la modelización de situaciones con expresiones simbólicas. Por razones organizativas, se han incluido el modelo matemático y el pensamiento computacional dentro de este sentido, aunque son dos procesos que deben trabajarse a lo largo del desarrollo de toda el área de matemáticas.

El sentido estocástico se orienta hacia el razonamiento y la interpretación de datos y la valoración crítica, así como la toma de decisiones a partir de información estadística. También comprende los saberes vinculados con la comprensión y la comunicación de fenómenos aleatorios en situaciones de la vida cotidiana.

El sentido socioafectivo integra conocimientos, destrezas y actitudes esenciales para entender las emociones. Manejarlas correctamente mejora el rendimiento del alumnado en matemáticas, combate actitudes negativas hacia ellas, contribuye a erradicar ideas preconcebidas relacionadas con el género o el mito del talento innato indispensable y promueve el aprendizaje activo. Para ello se propone normalizar el error como parte del aprendizaje, fomentar el diálogo y dar a conocer al alumnado las contribuciones de las mujeres y los hombres en las matemáticas a lo largo de la historia y en la actualidad.

El área debe abordarse de forma experiencial, concediendo especial relevancia a la manipulación, en especial en los primeros niveles, e impulsando progresivamente la utilización continua de recursos digitales, proponiendo al alumnado situaciones de

aprendizaje que propicien la reflexión, el razonamiento, el establecimiento de conexiones, la comunicación y la representación. Del mismo modo, se recomienda combinar diferentes metodologías didácticas que favorezcan unas matemáticas inclusivas y la motivación por aprender, y que, además, generen en el alumnado la curiosidad y la necesidad por adquirir los conocimientos, destrezas y actitudes del área. Las metodologías activas son especialmente adecuadas en un enfoque competencial, ya que permiten construir el conocimiento y dinamizar la actividad del aula mediante el intercambio de ideas. Las situaciones de aprendizaje facilitan la interdisciplinariedad y favorecen la reflexión, la crítica, la elaboración de hipótesis y la tarea investigadora. Todo ello queda reflejado y desarrollado en el apartado de orientaciones metodológicas y para la evaluación.

Competencias específicas

1. Interpretar situaciones de la vida cotidiana, proporcionando una representación matemática de las mismas mediante conceptos, herramientas y estrategias, para analizar la información más relevante.

La comprensión de una situación problematizada en la que se interviene desde el ámbito matemático es siempre el primer paso hacia su resolución. Una buena representación o visualización del problema ayuda a su interpretación, así como a la identificación de los datos y las relaciones más relevantes. La comprensión de situaciones problematizadas no se realiza únicamente sobre los mensajes verbales escritos, sino que incluye también los mensajes orales; los mensajes visuales a través de dibujos, imágenes o fotografías; o situaciones cotidianas o mensajes con materiales manipulativos concretos que supongan un reto. Con ello, se persigue que el alumnado comprenda su entorno cercano, y se pretende dotarlo de herramientas que le permitan establecer una correcta representación del mundo que lo rodea y afrontar y resolver las situaciones problemáticas que se le presenten, tanto en la escuela como en su vida diaria.

Los contextos en la resolución de problemas proporcionan un amplio abanico de posibilidades para la integración de las distintas experiencias y aprendizajes del alumnado, así como de las diferentes competencias, con una perspectiva global, fomentando el respeto mutuo y la cooperación entre iguales, con especial atención a la igualdad de género, la inclusión y la diversidad personal y cultural. Estos contextos deberán ser variados e incluir, al menos, el personal, el escolar, el social, el científico y el humanístico. Ofrecen una oportunidad para integrar las ocho competencias clave e incluir el planteamiento de los grandes problemas medioambientales y sociales de nuestro mundo o problemas de consumo responsable en su realidad cercana, fomentando que el alumnado participe de los mismos y se implique activamente en su futuro.

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: STEM1, STEM2, STEM4, CD2, CPSAA5, CE1, CE3, CCEC4.

2. Resolver situaciones problematizadas, aplicando diferentes técnicas, estrategias y formas de razonamiento, para explorar distintas maneras de proceder, obtener soluciones y asegurar su validez desde un punto de vista formal y en relación con el contexto planteado.

La resolución de problemas constituye una parte fundamental del aprendizaje de las matemáticas: como objetivo en sí mismo y como eje metodológico para la construcción del conocimiento matemático. Como objetivo en sí mismo, entran en juego diferentes estrategias para obtener las posibles soluciones: analogía, ensayo y error, resolución inversa, tanteo, descomposición en problemas más sencillos... Conocer una variedad de estrategias permite abordar con seguridad los retos y facilita el establecimiento de conexiones. Las estrategias no deben centrarse únicamente en la resolución aritmética, sino que también se facilitarán situaciones que puedan ser resueltas a través de la manipulación de materiales, el diseño de representaciones gráficas o la argumentación verbal. La elección de la estrategia y su periódica revisión durante la resolución del problema implica tomar decisiones, anticipar la respuesta, seguir las pautas establecidas, asumir riesgos y transformar el error en una oportunidad de aprendizaje. Como eje metodológico, proporciona nuevas conexiones entre los conocimientos del alumnado, construyendo así nuevos significados y conocimientos matemáticos.

Asegurar la validez de las soluciones supone razonar acerca del proceso seguido y evaluarlas en cuanto a su corrección matemática. Sin embargo, también debe fomentarse la reflexión crítica sobre la adecuación de las soluciones al contexto planteado y las implicaciones que tendrían desde diversos puntos de vista (consumo responsable, salud, medioambiente, etc.).

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: STEM1, STEM2, CPSAA4, CPSAA5, CE3.

3. Explorar, formular y comprobar conjeturas sencillas o plantear problemas de tipo matemático en situaciones basadas en la vida cotidiana, de forma guiada, reconociendo el valor del razonamiento y la argumentación, para contrastar su validez, adquirir e integrar nuevo conocimiento.

El razonamiento y el pensamiento analítico incrementan la percepción de patrones, estructuras y regularidades, así como la observación e identificación de características, relaciones y propiedades de objetos que permiten formular conjeturas o afirmaciones tanto en contextos cotidianos como en situaciones matemáticas, desarrollando ideas, explorando fenómenos, argumentando conclusiones y generando nuevos conocimientos. El análisis matemático contribuye, por tanto, al desarrollo del pensamiento crítico, ya que implica analizar y profundizar en la situación o problema, explorarlo desde diferentes perspectivas, plantear las preguntas adecuadas y ordenar las ideas de forma que tengan sentido.

Lograr que el alumnado detecte elementos matemáticos en el entorno que lo rodea o en situaciones de su vida cotidiana, planteándose preguntas o formulando conjeturas, desarrolla una actitud activa ante el trabajo, así como una actitud proactiva ante el aprendizaje. De este modo, se contribuye al incremento del razonamiento y del análisis crítico a través de la observación y la reflexión, y al desarrollo de destrezas comunicativas a través de la expresión de lo observado, de las preguntas planteadas y del proceso de prueba llevado a cabo.

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: CCL1, STEM1, STEM2, CD1, CD3, CD5, CE3.

4. Utilizar el pensamiento computacional, organizando datos, descomponiendo en partes, reconociendo patrones, generalizando e interpretando, modificando y creando algoritmos de forma guiada, para modelizar y automatizar situaciones de la vida cotidiana.

El pensamiento computacional se presenta como una de las destrezas clave en el futuro del alumnado, ya que entronca directamente con la resolución de problemas y con el planteamiento de procedimientos. Requiere la abstracción para identificar los aspectos más relevantes y la descomposición en tareas más simples para llegar a las posibles soluciones que puedan ser ejecutadas por un sistema informático, un humano o una combinación de ambos.

Llevar el pensamiento computacional a la vida diaria supone relacionar los aspectos fundamentales de la informática con las necesidades del alumnado. De este modo, se le prepara para un futuro cada vez más tecnológico, mejorando sus capacidades intelectuales y haciendo uso de abstracciones para resolver problemas complejos. En esta etapa, dicho pensamiento debería entrenarse y desarrollarse específicamente con metodologías y estrategias guiadas.

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: STEM1, STEM2, STEM3, CD1, CD3, CD5, CE3.

5. Reconocer y utilizar conexiones entre las diferentes ideas matemáticas, así como identificar las matemáticas implicadas en otras áreas o en la vida cotidiana, interrelacionando conceptos y procedimientos, para interpretar situaciones y contextos diversos.

La conexión entre los diferentes objetos matemáticos (conceptos, procedimientos, sistemas de representación...) aporta una comprensión más profunda y duradera de los saberes adquiridos, proporcionando una visión más amplia sobre el propio conocimiento. Esta visión global e interrelacionada de los saberes contribuye a la creación de conexiones con otras áreas, así como con la vida diaria del alumnado, por ejemplo, en la planificación y gestión de su propia economía personal o en la interpretación de información gráfica en diversos medios. Comprender que las ideas matemáticas no son elementos aislados, sino

que se interrelacionan entre sí dando lugar a un todo, desarrolla la capacidad de comprensión del entorno y de los sucesos que en él acontecen, creando una base sólida donde asentar nuevos aprendizajes, afrontar nuevos retos y adoptar decisiones informadas.

Por otro lado, el reconocimiento de la conexión de las matemáticas con otras áreas, con la vida real o con la experiencia propia aumenta el bagaje matemático del alumnado. Es importante que este tenga la oportunidad de experimentar las matemáticas en diferentes contextos (personales, escolares, sociales, científicos, humanísticos y ambientales) para habituarse a identificar aspectos matemáticos en múltiples situaciones.

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: STEM1, STEM3, CD3, CD5, CC4, CCEC1.

6. Comunicar y representar, de forma individual y colectiva, conceptos, procedimientos y resultados matemáticos, utilizando el lenguaje oral, escrito, gráfico, multimodal y la terminología apropiados, para dar significado y permanencia a las ideas matemáticas.

La comunicación y el intercambio de ideas es una parte esencial de la educación científica y matemática. A través de la comunicación, las ideas, conceptos y procedimientos se convierten en objetos de reflexión, perfeccionamiento, discusión, rectificación y validación. La capacidad de analizar verbalmente y expresar lo razonado se ve como una necesidad para desenvolverse socialmente, recurriendo al vocabulario matemático adecuado, exponiendo y organizando las ideas que se quieren transmitir o aceptando y rebatiendo argumentos contrarios.

Comunicar el pensamiento matemático con claridad, coherencia y de forma adecuada al canal de comunicación contribuye a cooperar, afianzar y generar nuevos conocimientos. Por otra parte, la representación matemática, como elemento comunicativo, utiliza una variedad de lenguajes como el verbal, el gráfico, el simbólico o el tabular, entre otros, a través de medios tradicionales o digitales, que permiten expresar ideas matemáticas con precisión en contextos diversos (personales, escolares, sociales, científicos y humanísticos). El alumnado debe reconocer y comprender el lenguaje matemático presente en diferentes formatos y contextos, partiendo de un lenguaje cercano y adquiriendo progresivamente la terminología precisa y el rigor científico que caracterizan las matemáticas, y, a su vez, debe transmitir información matemática adecuando el formato del mensaje a la audiencia y al propósito comunicativo.

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: CCL1, CCL3, STEM2, STEM4, CD1, CD5, CE3, CCEC4.

7. Desarrollar destrezas personales que ayuden a identificar y gestionar emociones al enfrentarse a retos matemáticos, fomentando la confianza en las propias posibilidades, aceptando el error como parte del proceso de aprendizaje y adaptándose a las situaciones de incertidumbre, para mejorar la perseverancia y disfrutar en el aprendizaje de las matemáticas.

Resolver problemas matemáticos o retos más globales en los que intervienen las matemáticas debería ser una tarea gratificante. La adquisición de destrezas emocionales dentro del aprendizaje de las matemáticas fomenta el bienestar del alumnado, el interés por la disciplina y la motivación por las matemáticas sin distinción de género, a la vez que desarrolla la resiliencia y una actitud proactiva ante retos matemáticos, al entender el error como una oportunidad de aprendizaje y la variedad de emociones como una ocasión para crecer de manera personal. Para ello, el alumnado debe identificar y gestionar sus emociones, reconocer las fuentes de estrés, mantener una actitud positiva, ser perseverante y pensar de forma crítica y creativa. Enriquece también esta competencia el estudio de la contribución de las matemáticas a los distintos ámbitos del conocimiento humano desde una perspectiva de género.

Con todo ello, se ayuda a desarrollar una disposición ante el aprendizaje que fomente la transferencia de las destrezas adquiridas a otros ámbitos de la vida, favoreciendo el aprendizaje y el bienestar personal como parte integral del proceso vital del individuo.

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: STEM5, CPSAA1, CPSAA4, CPSAA5, CE2, CE3.

8. Desarrollar destrezas sociales, reconociendo y respetando las emociones, las experiencias de los demás y el valor de la diversidad y participando activamente en equipos de trabajo heterogéneos con roles asignados, para construir una identidad positiva como estudiante de matemáticas, fomentar el bienestar personal y crear relaciones saludables.

Con esta competencia específica se pretende que el alumnado trabaje los valores de respeto, igualdad y resolución pacífica de conflictos, al tiempo que resuelve los retos matemáticos propuestos, desarrollando destrezas de comunicación efectiva, planificación, indagación, motivación y confianza, para crear relaciones y entornos saludables de trabajo, por ejemplo, mediante la participación en equipos heterogéneos con roles asignados. Esto permite construir relaciones saludables, solidarias y comprometidas, afianzar la autoconfianza y normalizar situaciones de convivencia en igualdad.

Se persigue dotar al alumnado de herramientas y estrategias de comunicación efectiva y de trabajo en equipo como un recurso necesario para el futuro. Así, el alumnado trabaja la escucha activa y la comunicación asertiva, coopera de manera creativa, crítica y responsable y aborda la resolución de conflictos de manera positiva, empleando un lenguaje inclusivo y no violento.

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: CCL5, CP3, STEM3, CPSAA1, CPSAA3, CC2, CC3.

PRIMER CICLO

Criterios de evaluación

Competencia específica 1.

1.1 Comprender las preguntas planteadas a través de diferentes estrategias o herramientas, reconociendo la información contenida en problemas de la vida cotidiana.

1.2 Proporcionar ejemplos de representaciones de situaciones problematizadas sencillas, con recursos manipulativos y gráficos que ayuden en la resolución de un problema de la vida cotidiana.

Competencia específica 2.

2.1 Emplear algunas estrategias adecuadas en la resolución de problemas.

2.2 Obtener posibles soluciones a problemas, de forma guiada, aplicando estrategias básicas de resolución.

2.3 Describir verbalmente la idoneidad de las soluciones de un problema a partir de las preguntas previamente planteadas.

Competencia específica 3.

3.1 Realizar conjeturas matemáticas sencillas, investigando patrones, propiedades y relaciones de forma guiada.

3.2 Dar ejemplos de problemas a partir de situaciones cotidianas que se resuelven matemáticamente.

Competencia específica 4.

4.1 Describir rutinas y actividades sencillas de la vida cotidiana que se realicen paso a paso, utilizando principios básicos del pensamiento computacional de forma guiada.

4.2 Emplear herramientas tecnológicas adecuadas, de forma guiada, en el proceso de resolución de problemas.

Competencia específica 5.

5.1 Reconocer conexiones entre los diferentes elementos matemáticos, aplicando conocimientos y experiencias propios.

5.2 Reconocer las matemáticas presentes en la vida cotidiana y en otras áreas, estableciendo conexiones sencillas entre ellas.

Competencia específica 6.

6.1 Reconocer lenguaje matemático sencillo presente en la vida cotidiana, adquiriendo vocabulario específico básico.

6.2 Explicar ideas y procesos matemáticos sencillos, los pasos seguidos en la resolución de un problema o los resultados matemáticos, de forma verbal o gráfica.

Competencia específica 7.

7.1 Reconocer las emociones básicas propias al abordar retos matemáticos, pidiendo ayuda solo cuando sea necesario.

7.2 Expresar actitudes positivas ante retos matemáticos, valorando el error como una oportunidad de aprendizaje.

Competencia específica 8.

8.1 Participar respetuosamente en el trabajo en equipo, estableciendo relaciones saludables basadas en el respeto, la igualdad y la resolución pacífica de conflictos.

8.2 Aceptar la tarea y rol asignado en el trabajo en equipo, cumpliendo con las responsabilidades individuales y contribuyendo a la consecución de los objetivos del grupo.

Saberes básicos

A. Sentido numérico.

1. Conteo.

– Estrategias variadas de conteo, ascendente y descendente, y recuento sistemático en situaciones de la vida cotidiana en cantidades hasta el 999, siguiendo distintos criterios: de 2 en 2, de 3 en 3, de 5 en 5, de 10 en 10... Elaboración de tablas. Establecimiento de un criterio.

2. Cantidad.

– Estimaciones razonadas de cantidades en contextos de resolución de problemas, utilizando el redondeo. Uso de la calculadora.

– Lectura, representación (incluida la recta numérica y con materiales manipulativos), composición, descomposición y recomposición de números naturales hasta 999.

– Representación de una misma cantidad de distintas formas (manipulativa, gráfica o numérica) y estrategias de elección de la representación adecuada para cada situación o problema.

3. Sentido de las operaciones.

– Estrategias de cálculo mental con números naturales hasta 999. Explicación razonada de la estrategia seleccionada.

– Suma y resta de números naturales resueltas con flexibilidad y sentido: utilidad en situaciones contextualizadas, estrategias y herramientas de resolución y propiedades. Identificación de las mismas como operaciones inversas.

4. Relaciones.

– Sistema de numeración de base diez (hasta el 999): aplicación de las relaciones que genera en las operaciones.

– Números naturales en contextos de la vida cotidiana: comparación y ordenación.

– Relaciones entre la suma y la resta: aplicación en contextos cotidianos y con diversos materiales manipulativos y herramientas digitales. Identificación de las regularidades.

5. Educación financiera.

– Sistema monetario europeo: monedas (1, 2 euros) y billetes de euro (5, 10, 20, 50 y 100), valor y equivalencia. Uso en contextos reales del precio de artículos cotidianos.

B. Sentido de la medida.

1. Magnitud.

- Atributos mensurables de los objetos (longitud, masa, capacidad), distancias y tiempos.

- Unidades convencionales (metro, kilo y litro) y no convencionales en situaciones de la vida cotidiana. Elección de la unidad más adecuada para medir un objeto.

- Unidades de medida del tiempo (año, mes, semana, día y hora) en situaciones de la vida cotidiana.

2. Medición.

- Procesos para medir mediante repetición de una unidad y mediante la utilización de instrumentos convencionales (reglas, cintas métricas, balanzas, calendarios...) y no convencionales en contextos familiares.

3. Estimación y relaciones.

- Estrategias de comparación directa y ordenación de medidas de la misma magnitud.

- Estimación de medidas (distancias, tamaños, masas, capacidades...) por comparación directa con otras medidas.

- Evaluación de resultados de mediciones y estimaciones o cálculos de medidas identificando, analizando y razonando si son o no posibles.

C. Sentido espacial.

1. Figuras geométricas de dos y tres dimensiones.

- Figuras geométricas sencillas de dos dimensiones (triángulos, cuadriláteros, pentágonos, etc.) en objetos de la vida cotidiana: identificación y clasificación atendiendo a sus elementos (cóncavos y convexos, simples y complejos). Círculos y circunferencias.

- Estrategias y técnicas de construcción de figuras geométricas sencillas de una, dos o tres dimensiones de forma manipulativa por composición (puzles, geoplano, herramientas de dibujo, aplicaciones informáticas, etc.) y descomposición.

- Vocabulario geométrico básico: descripción verbal de los elementos y las propiedades de figuras geométricas sencillas.

- Propiedades de figuras geométricas de dos dimensiones: exploración mediante materiales manipulables y herramientas digitales.

2. Localización y sistemas de representación.

- Posición relativa de objetos en el espacio e interpretación de movimientos: descripción en referencia a uno mismo a través de vocabulario adecuado (arriba, abajo, delante, detrás, entre, más cerca que, menos cerca que, más lejos que, menos lejos que...).

3. Visualización, razonamiento y modelización geométrica.

- Modelos geométricos en la resolución de problemas relacionados con los otros sentidos.

- Relaciones geométricas: reconocimiento en el entorno.

D. Sentido algebraico.

1. Patrones.

- Estrategias para la identificación, descripción oral, descubrimiento de elementos ocultos y extensión de secuencias a partir de las regularidades en una colección de números, figuras o imágenes.

2. Modelo matemático.

- Proceso guiado de modelización (dibujos, esquemas, diagramas, objetos manipulables, dramatizaciones...) en la comprensión y resolución de problemas de la vida cotidiana.

3. Relaciones y funciones.

- Expresión de relaciones de igualdad y desigualdad mediante los signos $=$ y \neq entre expresiones que incluyan operaciones.

– Representación de la igualdad como expresión de una relación de equivalencia entre dos elementos y obtención de datos sencillos desconocidos (representados por medio de un símbolo) en cualquiera de los dos elementos.

4. Pensamiento computacional.

– Estrategias para la interpretación de algoritmos sencillos (rutinas, instrucciones con pasos ordenados...).

E. Sentido estocástico.

Organización y análisis de datos.

– Estrategias de reconocimiento de los principales elementos y extracción de la información relevante de gráficos estadísticos sencillos de la vida cotidiana (pictogramas, gráficas de barras...).

– Estrategias sencillas para la recogida, clasificación y recuento de datos cualitativos y cuantitativos en muestras pequeñas.

– Representación de datos obtenidos a través de recuentos mediante gráficos estadísticos sencillos y recursos manipulables y tecnológicos.

F. Sentido socioafectivo.

1. Creencias, actitudes y emociones.

– Gestión emocional: estrategias de identificación y expresión de las propias emociones ante las matemáticas. Curiosidad e iniciativa en el aprendizaje de las matemáticas.

2. Trabajo en equipo, inclusión, respeto y diversidad.

– Identificación y rechazo de actitudes discriminatorias ante las diferencias individuales presentes en el aula. Actitudes inclusivas y aceptación de la diversidad del grupo.

– Participación activa en el trabajo en equipo: interacción positiva y respeto por el trabajo de los demás. Toma de decisiones a partir de las distintas aportaciones de los miembros del equipo.

– Contribución de las matemáticas a los distintos ámbitos del conocimiento humano desde una perspectiva de género. Personajes de interés histórico en matemáticas: la escuela pitagórica.

SEGUNDO CICLO

Criterios de evaluación

Competencia específica 1.

1.1 Interpretar, de forma verbal o gráfica, problemas de la vida cotidiana, comprendiendo las preguntas planteadas a través de diferentes estrategias o herramientas, incluidas las tecnológicas.

1.2 Producir representaciones matemáticas a través de esquemas o diagramas que ayuden en la resolución de una situación problematizada.

Competencia específica 2.

2.1 Comparar entre diferentes estrategias para resolver un problema de forma pautada.

2.2 Obtener posibles soluciones de un problema siguiendo alguna estrategia conocida.

2.3 Demostrar la corrección matemática de las soluciones de un problema y su coherencia en el contexto planteado.

Competencia específica 3.

3.1 Analizar conjeturas matemáticas sencillas investigando patrones, propiedades y relaciones de forma pautada.

3.2 Dar ejemplos de problemas sobre situaciones cotidianas que se resuelven matemáticamente.

Competencia específica 4.

4.1 Automatizar situaciones sencillas de la vida cotidiana que se realicen paso a paso o sigan una rutina, utilizando de forma pautada principios básicos del pensamiento computacional.

4.2 Emplear herramientas tecnológicas adecuadas en el proceso de resolución de problemas.

Competencia específica 5.

5.1 Realizar conexiones entre los diferentes elementos matemáticos, aplicando conocimientos y experiencias propios.

5.2 Interpretar situaciones en contextos diversos, reconociendo las conexiones entre las matemáticas y la vida cotidiana.

Competencia específica 6.

6.1 Reconocer el lenguaje matemático sencillo presente en la vida cotidiana en diferentes formatos, adquiriendo vocabulario específico básico y mostrando la comprensión del mensaje.

6.2 Explicar los procesos e ideas matemáticas, los pasos seguidos en la resolución de un problema o los resultados obtenidos, utilizando un lenguaje matemático sencillo en diferentes formatos.

Competencia específica 7.

7.1 Identificar las emociones propias al abordar retos matemáticos, pidiendo ayuda solo cuando sea necesario y desarrollando la autoconfianza.

7.2 Mostrar actitudes positivas ante retos matemáticos tales como el esfuerzo y la flexibilidad, valorando el error como una oportunidad de aprendizaje.

Competencia específica 8.

8.1 Trabajar en equipo activa y respetuosamente, comunicándose adecuadamente, respetando la diversidad del grupo y estableciendo relaciones saludables basadas en la igualdad y la resolución pacífica de conflictos.

8.2 Participar en el reparto de tareas, asumiendo y respetando las responsabilidades individuales asignadas y empleando estrategias sencillas de trabajo en equipo dirigidas a la consecución de objetivos compartidos.

Saberes básicos

A. Sentido numérico.

1. Conteo.

– Estrategias variadas de conteo, ascendente y descendente, de 25 en 25, de 50 en 50, de 100 en 100... Recuento sistemático y adaptación del conteo al tamaño de los números en situaciones de la vida cotidiana en cantidades hasta el 9999. Elaboración de tablas, ordenación de los casos, establecimiento de un criterio, realización de esquemas gráficos.

2. Cantidad.

– Estrategias y técnicas de interpretación y manipulación del orden de magnitud de los números (decenas, centenas y millares). Valor de posición de los números. Uso de las propiedades de descomposición, ubicación de los números en la recta numérica.

– Estimaciones y aproximaciones, por exceso y por defecto, razonadas de cantidades en contextos de resolución de problemas. Uso de la calculadora.

– Lectura, representación (incluida la recta numérica y con materiales manipulativos), composición, descomposición y recomposición de números naturales hasta 9999.

– Fracciones propias con denominador hasta 12 en contextos de la vida cotidiana: como partes de la unidad, como partes de una colección y representación de forma concreta, pictórica y simbólica.

3. Sentido de las operaciones.

- Estrategias de cálculo mental con números naturales y fracciones. Explicación razonada de la estrategia seleccionada.

- Estrategias de reconocimiento de qué operaciones simples (suma, resta, multiplicación, división como reparto y partición) son útiles para resolver situaciones contextualizadas. La representación de problemas con dibujos o materiales concretos para el reconocimiento de las operaciones.

- Construcción de las tablas de multiplicar apoyándose en número de veces, suma repetida o disposición en cuadrículas.

- Suma, resta, multiplicación y división de números naturales resueltas con flexibilidad y sentido en situaciones contextualizadas: estrategias y herramientas de resolución y propiedades. Identificación de la multiplicación y división como operaciones inversas.

4. Relaciones.

- Sistema de numeración de base diez (hasta el 9999): aplicación de las relaciones que genera en las operaciones. Multiplicación por la unidad seguida de ceros.

- Números naturales y fracciones en contextos de la vida cotidiana: comparación y ordenación. Relación de los números naturales con la fracción y su expresión decimal en casos sencillos.

- Relaciones entre la suma y la resta, y la multiplicación y la división: aplicación en contextos cotidianos, identificando sus regularidades y descubriendo sus propiedades.

5. Educación financiera.

- Cálculo y estimación de cantidades y cambios (euros y céntimos de euro) en problemas de la vida cotidiana: ingresos, gastos y ahorro. (control del dinero). Decisiones de compra responsable atendiendo a las prioridades de gasto y ahorro.

B. Sentido de la medida.

1. Magnitud.

- Atributos mensurables de los objetos (longitud, masa, capacidad, superficie, volumen y amplitud del ángulo).

- Unidades convencionales (km, m, cm, mm; kg, g; l y ml) y no convencionales en situaciones de la vida cotidiana. Elección de la unidad más adecuada para la expresión de una medida.

- Medida del tiempo (año, mes, semana, día, hora y minutos) y determinación de la duración de periodos de tiempo, sus equivalencias.

2. Medición.

- Estrategias para realizar mediciones con instrumentos y unidades no convencionales (repetición de una unidad, uso de cuadrículas y materiales manipulativos) y convencionales.

- Procesos de medición mediante instrumentos convencionales (regla, cinta métrica, balanzas, calendario, reloj analógico y digital).

3. Estimación y relaciones.

- Estrategias de comparación y ordenación de medidas de la misma magnitud (km, m, cm, mm; kg, g; l y ml): aplicación de equivalencias entre unidades en problemas de la vida cotidiana que impliquen convertir en unidades más pequeñas.

- Estimación de medidas de longitud, masa y capacidad por comparación.

- Evaluación de resultados de mediciones y estimaciones o cálculos de medidas, razonando y analizando si son o no posibles.

C. Sentido espacial.

1. Figuras geométricas de dos y tres dimensiones.

- Figuras geométricas de dos o tres dimensiones (poliedros y cuerpos redondos) en objetos de la vida cotidiana: identificación y clasificación atendiendo a sus elementos y a las relaciones entre ellos.

- Estrategias y técnicas de construcción de figuras geométricas de dos dimensiones por composición, descomposición y superposición, mediante materiales manipulables, instrumentos de dibujo (regla y escuadra) y aplicaciones informáticas.

- Vocabulario: descripción verbal de los elementos y las propiedades de figuras geométricas sencillas.

- Propiedades de figuras geométricas de dos y tres dimensiones: exploración mediante materiales manipulables (cuadrículas, geoplanos, polícubos, etc.) y el manejo de herramientas digitales (programas de geometría dinámica, realidad aumentada, robótica educativa, etc.).

2. Localización y sistemas de representación.

- Descripción de la posición relativa de objetos en el espacio o de sus representaciones, utilizando vocabulario geométrico adecuado (paralelo, perpendicular, oblicuo, derecha, izquierda, etc.)

- Descripción verbal e interpretación de movimientos, en relación a uno mismo o a otros puntos de referencia, utilizando vocabulario geométrico adecuado.

- Interpretación de itinerarios en planos, utilizando soportes físicos y virtuales.

3. Movimientos y transformaciones.

- Identificación de figuras transformadas mediante traslaciones y simetrías en situaciones de la vida cotidiana.

- Generación de figuras transformadas a partir de simetrías y traslaciones de un patrón inicial y predicción del resultado.

4. Visualización, razonamiento y modelización geométrica.

- Estrategias para el cálculo de perímetros de figuras planas (uso de cuadrículas, descomposición de figuras...) y utilización en la resolución de problemas de la vida cotidiana.

- Modelos geométricos en la resolución de problemas relacionados con los otros sentidos.

- Reconocimiento de relaciones geométricas en campos ajenos a la clase de matemáticas, como el arte, las ciencias y la vida cotidiana.

D. Sentido algebraico.

1. Patrones.

- Identificación, descripción verbal, representación y predicción razonada de términos a partir de las regularidades en una colección de números, figuras o imágenes.

2. Modelo matemático.

- Proceso pautado de modelización usando representaciones matemáticas (gráficas, tablas...) para facilitar la comprensión y la resolución de problemas de la vida cotidiana.

3. Relaciones y funciones.

- Relaciones de igualdad y desigualdad, y uso de los signos $=$ y \neq entre expresiones que incluyan operaciones y sus propiedades.

- La igualdad como expresión de una relación de equivalencia entre dos elementos y obtención de datos sencillos desconocidos (representados por medio de un símbolo) en cualquiera de los dos elementos.

- Representación de la relación «mayor que» y «menor que», y uso de los signos $<$ y $>$.

4. Pensamiento computacional.

- Estrategias para la interpretación y modificación de algoritmos sencillos (reglas de juegos, instrucciones secuenciales, bucles, patrones repetitivos, programación por bloques, robótica educativa...).

E. Sentido estocástico.

1. Organización y análisis de datos.

- Gráficos estadísticos de la vida cotidiana (pictogramas, gráficas de barras, histogramas...): lectura e interpretación.
- Estrategias sencillas para la recogida, clasificación y organización de datos cualitativos o cuantitativos discretos en muestras pequeñas mediante calculadora y aplicaciones informáticas sencillas. Frecuencia absoluta: interpretación.
- Gráficos estadísticos sencillos (diagrama de barras y pictogramas) para representar datos, seleccionando el más conveniente, mediante recursos tradicionales y aplicaciones informáticas sencillas.
- La moda: comprensión e interpretación como el dato más frecuente.
- Comparación gráfica de dos conjuntos de datos para establecer relaciones y extraer conclusiones.

2. Incertidumbre.

- La probabilidad como medida subjetiva de la incertidumbre. Reconocimiento de la incertidumbre en situaciones de la vida cotidiana y mediante la realización de experimentos.
- Identificación de suceso seguro, suceso posible y suceso imposible.
- Comparación de la probabilidad de dos sucesos de forma intuitiva.

3. Inferencia.

- Formulación de conjeturas a partir de los datos recogidos y analizados, dándoles sentido en el contexto de estudio.

F. Sentido socioafectivo.

1. Creencias, actitudes y emociones.

- Gestión emocional: estrategias de identificación y manifestación de las propias emociones ante las matemáticas. Iniciativa y tolerancia ante la frustración en el aprendizaje de las matemáticas, confiando en las propias posibilidades y mostrando interés y constancia.
- Fomento de la autonomía y estrategias para la toma de decisiones en situaciones de resolución de problemas.

2. Trabajo en equipo, inclusión, respeto y diversidad.

- Sensibilidad y respeto ante las diferencias individuales presentes en el aula: identificación y rechazo de actitudes discriminatorias.
- Participación activa en el trabajo en equipo, escucha activa y respeto por el trabajo de los demás. Gusto por compartir los procesos de resolución de resultados y los resultados obtenidos.
- Reconocimiento y comprensión de las emociones y experiencias de los demás ante las matemáticas.
- Valoración de la contribución de las matemáticas a los distintos ámbitos del conocimiento humano desde una perspectiva de género. El desarrollo de la noción de medida a lo largo de la historia.

TERCER CICLO

Criterios de evaluación

Competencia específica 1.

1.1 Comprender problemas de la vida cotidiana a través de la reformulación de la pregunta, de forma verbal y gráfica.

1.2 Elaborar representaciones matemáticas que ayuden en la búsqueda y elección de estrategias y herramientas, incluidas las tecnológicas, para la resolución de una situación problematizada.

Competencia específica 2.

2.1 Seleccionar entre diferentes estrategias para resolver un problema, justificando la elección.

2.2 Obtener posibles soluciones de un problema, seleccionando entre varias estrategias conocidas de forma autónoma.

2.3 Comprobar la corrección matemática de las soluciones de un problema y su coherencia en el contexto planteado.

Competencia específica 3.

3.1 Formular conjeturas matemáticas sencillas investigando patrones, propiedades y relaciones de forma guiada.

3.2 Plantear nuevos problemas sobre situaciones cotidianas que se resuelvan matemáticamente.

Competencia específica 4.

4.1 Modelizar situaciones de la vida cotidiana utilizando, de forma pautada, principios básicos del pensamiento computacional.

4.2 Emplear herramientas tecnológicas adecuadas en la investigación y resolución de problemas.

Competencia específica 5.

5.1 Utilizar conexiones entre diferentes elementos matemáticos movilizando conocimientos y experiencias propios.

5.2 Utilizar las conexiones entre las matemáticas, otras áreas y la vida cotidiana para resolver problemas en contextos no matemáticos.

Competencia específica 6.

6.1 Interpretar el lenguaje matemático sencillo presente en la vida cotidiana en diferentes formatos, adquiriendo vocabulario apropiado y mostrando la comprensión del mensaje.

6.2 Comunicar en diferentes formatos las conjeturas y procesos matemáticos, utilizando lenguaje matemático adecuado.

Competencia específica 7.

7.1 Autorregular las emociones propias y reconocer algunas fortalezas y debilidades, desarrollando así la autoconfianza al abordar retos matemáticos.

7.2 Elegir actitudes positivas ante retos matemáticos, tales como la perseverancia y la responsabilidad, valorando el error como una oportunidad de aprendizaje.

Competencia específica 8.

8.1 Trabajar en equipo activa, respetuosa y responsablemente, mostrando iniciativa, comunicándose de forma efectiva, valorando la diversidad, mostrando empatía y estableciendo relaciones saludables basadas en el respeto, la igualdad y la resolución pacífica de conflictos.

8.2 Colaborar en el reparto de tareas, asumiendo y respetando las responsabilidades individuales asignadas y empleando estrategias de trabajo en equipo sencillas dirigidas a la consecución de objetivos compartidos.

Saberes básicos

A. Sentido numérico.

1. Conteo.

– Estrategias variadas de conteo, recuento sistemático y adaptación del conteo al tamaño de los números en situaciones de la vida cotidiana. Elaboración de tablas, ordenación de los casos, establecimiento de un criterio, realización de esquemas gráficos. Conteo salteado, reordenación de los elementos, contar una pequeña parte de la colección para contar el resto, etc.

2. Cantidad.

– Estrategias y técnicas de interpretación y manipulación del orden de magnitud de los números. Valor de posición de las cifras.

- Estimaciones y aproximaciones razonadas de cantidades, por exceso y por defecto, en contextos de resolución de problemas, a cualquier orden de la unidad y de los decimales a la décima y centésima más cercana. Uso de la calculadora.

- Lectura, representación (incluida la recta numérica y con materiales manipulativos), composición, descomposición y recomposición de números naturales y decimales hasta las milésimas, en los diferentes órdenes de unidades, reconociendo y utilizando apropiadamente su notación.

- Fracciones y decimales para expresar cantidades en contextos de la vida cotidiana y elección de la mejor representación para cada situación o problema.

3. Sentido de las operaciones.

- Estrategias (descomposición, modelo de barras...) de cálculo mental con números naturales, fracciones y decimales. Explicación razonada de la estrategia seleccionada.

- Estrategias de reconocimiento de qué operaciones simples o combinadas (suma, resta, multiplicación, división) son útiles para resolver situaciones contextualizadas. Representación de los problemas con diagramas, dibujos o materiales concretos para el reconocimiento de las operaciones.

- Potencia como producto de factores iguales. Cuadrados y cubos.

- Estrategias de resolución de operaciones aritméticas (con números naturales, decimales y fracciones) con flexibilidad y sentido: mentalmente, de manera escrita o con calculadora; utilidad en situaciones contextualizadas y propiedades. Selección y aplicación de las propiedades de las operaciones.

4. Relaciones.

- Sistema de numeración de base diez (números naturales y decimales hasta las milésimas): aplicación de las relaciones que genera en las operaciones. Multiplicación por la unidad seguida de ceros y su relación con dividir por la misma. Uso de la calculadora.

- Números naturales, fracciones y decimales hasta las milésimas en contextos de la vida cotidiana: comparación y ordenación.

- Relaciones entre las operaciones aritméticas: identificación de sus regularidades, descubrimiento de sus propiedades y aplicación en contextos cotidianos.

- Relación de divisibilidad: múltiplos y divisores. Criterios de divisibilidad. Números primos. Uso de la calculadora.

- Relación entre fracciones sencillas, decimales y porcentajes con sus representaciones gráficas y simbólicas.

5. Razonamiento proporcional.

- Situaciones proporcionales y no proporcionales, de aumento y disminución, en problemas de la vida cotidiana: identificación como comparación multiplicativa entre magnitudes.

- Resolución de problemas de proporcionalidad, porcentajes y escalas de la vida cotidiana, mediante la igualdad entre razones, la reducción a la unidad o el uso de coeficientes de proporcionalidad.

6. Educación financiera.

- Resolución de problemas relacionados con el consumo responsable (valor/precio, calidad/precio y mejor precio) y con el dinero: precios, intereses y rebajas. Toma de decisiones personales y su beneficio o perjuicio a los otros.

B. Sentido de la medida.

1. Magnitud.

- Unidades convencionales del Sistema Métrico Decimal (longitud, masa, capacidad, volumen y superficie), tiempo y grado (ángulos) en contextos de la vida cotidiana: selección y uso de las unidades adecuadas.

2. Medición.

- Instrumentos (analógicos o digitales) y unidades adecuadas para medir longitudes, masas, atributos de los objetos, ángulos y tiempos: selección y uso.

3. Estimación y relaciones.

- Estrategias de comparación y ordenación de medidas de la misma magnitud, aplicando las equivalencias entre unidades (sistema métrico decimal) en problemas de la vida cotidiana.

- Relación entre el sistema métrico decimal y el sistema de numeración decimal.

- Estimación de medidas de ángulos y superficies por comparación utilizando la cuadrícula, comparando con un referente conocido, con un múltiplo o fracción de un referente conocido.

- Evaluación de resultados de mediciones y estimaciones o cálculos de medidas, razonando si son o no posibles, detectando intuitivamente errores de medida.

C. Sentido espacial.

1. Figuras geométricas de dos y tres dimensiones.

- Figuras geométricas (trapezios, rombos, cometas, polígonos compuestos, poliedros y cuerpos redondos) en objetos de la vida cotidiana: identificación y clasificación atendiendo a sus elementos y a las relaciones entre ellos.

- Técnicas de construcción de figuras geométricas por composición y, descomposición y superposición, mediante materiales manipulables, (puzles, geoplano...), instrumentos de dibujo y aplicaciones informáticas.

- Vocabulario geométrico: descripción verbal de los elementos y las propiedades de figuras geométricas.

- Propiedades de figuras geométricas: exploración mediante materiales manipulables (cuadrículas, geoplanos, policubos, etc.) y herramientas digitales (programas de geometría dinámica, realidad aumentada, robótica educativa, etc.).

2. Localización y sistemas de representación.

- Localización y desplazamientos en planos y mapas a partir de puntos de referencia (incluidos los puntos cardinales), direcciones y cálculo de distancias (escalas): descripción e interpretación con el vocabulario adecuado en soportes físicos y virtuales.

- Descripción de posiciones y movimientos en el primer cuadrante del sistema de coordenadas cartesiano.

3. Movimientos y transformaciones.

- Transformaciones mediante giros, traslaciones y simetrías en situaciones de la vida cotidiana: identificación de figuras transformadas, generación a partir de patrones iniciales y predicción del resultado.

- Semejanza en situaciones de la vida cotidiana: identificación de figuras semejantes, generación a partir de patrones iniciales y predicción del resultado.

4. Visualización, razonamiento y modelización geométrica.

- Estrategias para el cálculo de áreas y perímetros de figuras planas (deducción de fórmulas, uso de propiedades geométricas para determinar medidas desconocidas, composición y descomposición de figuras...) en situaciones de la vida cotidiana.

- Modelos geométricos en la resolución de problemas relacionados con los otros sentidos.

- Elaboración de conjeturas sobre propiedades geométricas, utilizando instrumentos de dibujo (compás y transportador de ángulos) y programas de geometría dinámica.

- Las ideas y las relaciones geométricas en el arte, las ciencias y la vida cotidiana.

D. Sentido algebraico.

1. Patrones.

- Estrategias de identificación, representación (verbal o mediante tablas, gráficos y notaciones inventadas) y predicción razonada de términos a partir de las regularidades en una colección de números, figuras o imágenes.

- Creación de patrones recurrentes a partir de regularidades o de otros patrones utilizando números, figuras o imágenes.

2. Modelo matemático.

- Proceso de modelización a partir de problemas de la vida cotidiana, usando representaciones matemáticas.

3. Relaciones y funciones.

- Relaciones de igualdad y desigualdad y uso de los signos $<$ y $>$. Determinación de datos desconocidos (representados por medio de una letra o un símbolo) en expresiones sencillas relacionadas mediante estos signos y los signos $=$ y \neq .

4. Pensamiento computacional.

- Estrategias para la interpretación, modificación y creación de algoritmos sencillos (secuencias de pasos ordenados, esquemas, simulaciones, patrones repetitivos, bucles, instrucciones anidadas y condicionales, representaciones computacionales, programación por bloques, robótica educativa...).

E. Sentido estocástico.

1. Organización y análisis de datos.

- Conjuntos de datos y gráficos estadísticos de la vida cotidiana: descripción, interpretación y análisis crítico.

- Estrategias para la realización de un estudio estadístico sencillo: formulación de preguntas, y recogida, registro y organización de datos cualitativos y cuantitativos procedentes de diferentes experimentos (encuestas, mediciones, observaciones...). Tablas de frecuencias absolutas y relativas: interpretación.

- Gráficos estadísticos sencillos (diagrama de barras, diagrama de sectores, histograma, etc.): representación de datos mediante recursos tradicionales y tecnológicos y selección del más conveniente.

- Medidas de centralización (media y moda): interpretación, cálculo y aplicación en contextos cuantitativos y cualitativos a partir de datos, tablas y gráficos. Uso de la calculadora.

- Medidas de dispersión (rango): cálculo e interpretación.

- Calculadora y otros recursos digitales, como la hoja de cálculo, para organizar la información estadística y realizar diferentes visualizaciones de los datos.

- Relación y comparación de dos conjuntos de datos a partir de su representación gráfica: formulación de conjeturas, análisis de la dispersión y obtención de conclusiones.

2. Incertidumbre.

- La incertidumbre en situaciones de la vida cotidiana: cuantificación y estimación subjetiva y mediante la comprobación de la estabilización de las frecuencias relativas en experimentos aleatorios repetitivos.

- Cálculo de probabilidades en experimentos, comparaciones o investigaciones en los que sea aplicable la regla de Laplace: aplicación de técnicas básicas del conteo.

3. Inferencia.

- Identificación de un conjunto de datos como muestra de un conjunto más grande y reflexión sobre la población a la que es posible aplicar las conclusiones de investigaciones estadísticas sencillas.

F. Sentido socioafectivo.

1. Creencias, actitudes y emociones propias.

- Autorregulación emocional: autoconcepto y aprendizaje de las matemáticas desde una perspectiva de género. Estrategias de mejora de la perseverancia y el sentido de la responsabilidad hacia el aprendizaje de las matemáticas.

- Flexibilidad cognitiva, adaptación y cambio de estrategia en caso necesario. Valoración del error como oportunidad de aprendizaje.

2. Trabajo en equipo, inclusión, respeto y diversidad.

- Respeto por las emociones y experiencias de los demás ante las matemáticas.

- Aplicación de técnicas simples para el trabajo en equipo en matemáticas, y estrategias para la gestión de conflictos, promoción de conductas empáticas e inclusivas y aceptación de la diversidad presente en el aula y en la sociedad.

- Valoración de la contribución de las matemáticas a los distintos ámbitos del conocimiento humano desde una perspectiva de género. Personajes de interés histórico en matemáticas: el desarrollo de la computación.

Orientaciones metodológicas y para la evaluación

El área de Matemáticas contribuye a la adquisición de competencias para la resolución de problemas de la vida cotidiana empleando el razonamiento lógico y matemático. Por ello, las orientaciones metodológicas y para la evaluación están enfocadas a educar matemáticamente para la vida y a facilitar el progreso en las etapas educativas posteriores.

Las matemáticas tienen valor interdisciplinar y guardan relación con el resto de áreas del currículo, pues, al igual que ellas, contribuyen a la consecución de las competencias clave. Conviene, por tanto, que se propongan situaciones de aprendizaje interdisciplinares, dentro y fuera del aula e incluso fuera del centro, con el grupo clase y con otros grupos, del mismo nivel o de distinto nivel. Es importante plantear actividades con diversos agrupamientos: por parejas, en grupos heterogéneos u homogéneos, o de forma individual ya que cada uno de ellos aporta al alumnado una manera diferente de enfrentarse a los aprendizajes y les permite aprender haciendo, despertando la creatividad, el autoconocimiento, las destrezas comunicativas y su capacidad para producir soluciones útiles y valiosas en un contexto real.

Matemáticas inclusivas

La inclusión es uno de los principios que guían el actual sistema educativo. Por ello, el desarrollo de la competencia matemática debe estar asegurado para todo el alumnado, proporcionando materiales curriculares variados, diversos métodos de enseñanza, distintos tiempos de aprendizaje y diferentes apoyos con la finalidad de que todo el alumnado tenga la misma oportunidad de lograr resultados significativos. Los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje explican la importancia de plantear de manera abierta las enseñanzas ya que proporciona más opciones para captar el interés del alumnado.

El trabajo manipulativo con diferentes objetos apoya el desarrollo de estrategias y activa los conocimientos previos proporcionando opciones para la percepción que ofrecen alternativas a la información auditiva y visual.

Es fundamental minimizar la sensación de inseguridad y los distractores facilitando alternativas para la comprensión, propiciando un ambiente de trabajo adecuado para la observación y la reflexión, proponiendo múltiples medios para presentar la información, favoreciendo actividades de identificación, comparación y clasificación de objetos, así como la manipulación de cantidades y otros objetos matemáticos, a través de situaciones de aprendizaje que supongan retos y diversas posibilidades de análisis y solución.

Una actividad se considera inclusiva cuando ha sido planificada teniendo en cuenta que en ella haya presencia y participación de todo el alumnado. Esto no significa que participe todo el alumnado de la misma manera, sino que se ajuste a diferentes niveles de desarrollo competencial, ofreciendo un abanico amplio de posibilidades para que se adapte de forma individualizada a cada estudiante y a su progreso.

Por tanto, las situaciones de aprendizaje deben ser diversas y matemáticamente relevantes, favorecer la autonomía, la metacognición, la autorregulación y la evaluación. Entre otras cuestiones, se debe reflexionar sobre el agrupamiento y la distribución más

adecuada para cada actividad: por parejas o por equipos heterogéneos u homogéneos, según sea más idóneo.

Matemáticas manipulativas y herramientas digitales

El uso de materiales manipulativos en el aula de matemáticas estimula el interés del alumnado ya que incrementa su razonamiento lógico a través de situaciones abiertas y dinámicas que favorecen la investigación de estrategias y conjeturas. Todo ello permite conectar diferentes saberes no solo propios de las matemáticas sino también de otras áreas.

Los materiales manipulativos han de seleccionarse teniendo en cuenta la edad del alumnado y los objetivos que se deseen alcanzar en cada momento. El uso del material no debe ser muy complejo ya que puede interferir en el desarrollo del objetivo de aprendizaje planteado. Además, la cantidad de material tiene que ser suficiente para asegurar la participación activa de todos los alumnos y alumnas. En la planificación de actividades con material manipulativo se ha de ser flexible y prever modificaciones que surjan a raíz de las interacciones del alumnado.

Por otro lado, no se puede obviar el uso de herramientas digitales. Procesos y operaciones que, antes requerían métodos sofisticados de solución manual, pueden abordarse en la actualidad de forma sencilla mediante el empleo de calculadoras, hojas de cálculo, programas de geometría dinámica y otras herramientas digitales, focalizando la enseñanza en la profundización del uso de las matemáticas para interpretar y analizar situaciones, resolver problemas en diferentes contextos y utilizar instrumentos sencillos de cálculo y medida.

Las herramientas digitales permiten realizar simulaciones y representaciones de los distintos saberes matemáticos: composición y descomposición numérica, creación de patrones, distintas aproximaciones a la medida, representaciones geométricas y situaciones de probabilidad y estadística.

Resolución de problemas y razonamiento matemático

La resolución de problemas constituye una parte fundamental del aprendizaje de las matemáticas, como objetivo en sí mismo y como eje metodológico para la construcción del conocimiento matemático. Los problemas bien seleccionados alimentan la perseverancia, refuerzan la necesidad de comprender y utilizan varias estrategias, propiedades y relaciones matemáticas. La enseñanza de las Matemáticas centrada en la resolución de problemas requiere del planteamiento de situaciones de aprendizaje que supongan un reto de interés para el alumnado. De esta manera, surgen nuevas ideas, técnicas y relaciones matemáticas que llegan a ser el centro de la discusión.

El profesorado en esta etapa ha de seleccionar situaciones de aprendizaje ricas y apropiadas, dirigir el trabajo del alumnado y evaluar la comprensión y el empleo de estrategias. Conviene fomentar el aprendizaje a través de la resolución de problemas, que comienza con la propuesta de la situación, para que el alumnado descubra los nuevos conceptos, y no al revés.

El alumnado debe poder participar y arriesgarse formulando preguntas, conjeturas y argumentos matemáticos que contribuyan a la resolución. Es fundamental que dediquen tiempo a explorarlos.

El razonamiento y la prueba son partes intrínsecas del quehacer matemático. Desarrollar ideas, explorar fenómenos, justificar resultados y usar conjeturas matemáticas son características del razonamiento matemático. Al mismo tiempo, el pensamiento computacional engloba destrezas como la descomposición de patrones, el uso de abstracciones y la definición de algoritmos como parte de la solución de un problema.

El profesorado debería animar al alumnado a compartir sus ideas para que sean debatidas, hacerle responsable de su propio razonamiento y motivarle para comprender el de los demás. Debería tomar decisiones sobre qué conjeturas son matemáticamente significativas para tratar en clase.

El alumnado podrá iniciarse en el razonamiento matemático analizando las relaciones que se aplican a los números y a las estructuras de patrones, investigando las semejanzas y

diferencias entre las clases de figuras, formulando conjeturas sobre un conjunto de datos y elaborando argumentos matemáticos sobre su validez.

Conexiones y comunicación matemática

En esta etapa sería conveniente que el alumnado razone sobre las relaciones que se aplican a los números, las figuras o las operaciones que estudian porque necesitan definirlos, analizar por qué son verdaderas y determinar a qué grupos de objetos matemáticos (números, figuras y operaciones) pueden aplicarse.

Las ideas matemáticas se interconectan y se construyen unas sobre otras para producir un todo integrado de conocimientos. Por tanto, es necesario estudiar sus conexiones internas y reflexionar sobre ellas. Tales conexiones pueden darse también con otras áreas o materias, así como con su vida cotidiana. El alumnado aprende matemáticas a través de las conexiones con el mundo real.

El profesorado ha de motivar al alumnado a explicar y describir conexiones matemáticas, y garantizar que identifiquen las ideas matemáticas en una variedad de contextos y modelos.

El alumnado debe poder establecer conexiones entre las ideas de números, álgebra y geometría participando en situaciones de aprendizaje que le ayuden a enlazar las nuevas propuestas con otras afines consideradas previamente. Establecer conexiones es comprender.

Además, la comunicación es un aspecto fundamental en ambientes de resolución de problemas y razonamiento. Ayuda a analizar, organizar, evaluar y consolidar el pensamiento matemático, proporciona coherencia y claridad en el discurso matemático y fomenta el uso del lenguaje de las matemáticas para expresar ideas con precisión. La representación es primordial en el estudio de las matemáticas, desarrolla y profundiza la comprensión de conceptos y relaciones matemáticas.

El profesorado en esta etapa debe plantear situaciones de aprendizaje en las que el alumnado organice y consolide su pensamiento matemático a través de la comunicación y la representación. El profesorado debería escuchar, formular preguntas, tanto para dirigir el curso del aprendizaje como para proporcionar modelos de diálogo. Por otro lado, la modelización del proceso en la resolución del problema estimula el uso y análisis de la representación.

El alumnado puede aprender de y con los otros a través de discusiones de grupo para clarificar, cuestionar y ampliar conjeturas, compartiendo el pensamiento, haciendo preguntas y explicando y justificando sus ideas. También podría usar una variedad de representaciones para modelizar problemas, investigar relaciones matemáticas, justificar o refutar conjeturas, describir, clarificar o ampliar una idea matemática centrándose en sus características esenciales. La comunicación y la representación ayudan a organizar y consolidar el pensamiento matemático.

Sentidos matemáticos

Los saberes básicos han sido agrupados en torno al concepto de sentido matemático, entendido como conjunto de destrezas relacionadas con el dominio en contexto de contenidos numéricos, algebraicos, geométricos, métricos y estocásticos, que permiten emplear estos contenidos de una manera funcional. Además, se incluye el sentido socioafectivo, que ayuda al alumnado a enfrentarse al aprendizaje de las matemáticas en esta etapa identificando las emociones que le provoca y descubriendo las novedades que le ofrece.

El sentido numérico implica que el alumnado comprenda las representaciones básicas de los números, adquiera fluidez en el cálculo y entienda que existen distintas estrategias eficaces y generales para calcular y resolver problemas; además debería saber explicar la estrategia empleada. También tiene que poder estimar y juzgar lo razonable de los resultados. Por ejemplo, debería descubrir que una misma operación puede aplicarse a problemas que parecen totalmente diferentes analizando, además, la relación existente entre las distintas operaciones.

Para facilitar el desarrollo de este sentido, el profesorado ha de priorizar la comprensión y uso de los números (lectura, representación, orden, comparación, composición y

descomposición), el reconocimiento de sus propiedades y el desarrollo de destrezas de cálculo mental y estimativo. La representación de números con diversos materiales manipulativos debe constituir una parte principal en la enseñanza del sentido numérico. También es importante el manejo de recursos tecnológicos para la realización de cálculos con precisión, siempre que se utilicen de forma justificada y adaptada a la situación planteada. Por otro lado, los medios digitales no deberían dedicarse en exclusiva a la realización de cálculos, sino que resultan de utilidad en la búsqueda de propiedades y regularidades numéricas. Asimismo, al finalizar la etapa es importante incidir en la comprensión de relaciones multiplicativas, iniciando el razonamiento proporcional.

En relación con la enseñanza del sentido numérico, el profesorado debería huir del uso rutinario de algoritmos tradicionales de cálculo y de la mera memorización de las propiedades de números y operaciones, sin asegurarse de su comprensión y contextualización.

El alumnado debería iniciarse en el sentido de la medida mediante la visualización de las características comunes a varios objetos que permiten su comparación, para así identificar sus atributos mensurables, las medidas y las unidades de medida. Para ello es necesario que el alumnado realice mediciones reales de atributos de objetos cotidianos, comenzando con unidades no convencionales para después introducir las unidades estándar, empleando técnicas e instrumentos adecuados como paso previo a la utilización de fórmulas.

El profesorado debería guiar el aprendizaje, priorizando la manipulación, la comparación y el estudio de objetos del entorno, motivando que el alumnado descubra naturalmente la necesidad emplear unidades estándar y fomentando la elección de la unidad adecuada. La estimación de medidas es una parte central en el desarrollo del sentido de la medida. Por ello es aconsejable que el profesorado preste atención a que el alumnado estime medidas de objetos cercanos o de uso común y a que se evalúen medidas de objetos de uso menos frecuente o más alejados. Por otra parte, se debe fomentar el desarrollo de estrategias para estimar medidas de figuras geométricas, tanto regulares como irregulares huyendo de la reducción de la medida al uso de las fórmulas o reglas no razonadas.

El razonamiento algebraico debería comenzar a desarrollarse desde edades tempranas. La comprensión de los conceptos, las estructuras y los principios que rigen la manipulación de los símbolos, y cómo pueden usarse estos para registrar ideas, facilitará el desarrollo de procedimientos tan característicos de las matemáticas como lo son la generalización y la argumentación. Es difícil encontrar un ámbito de las matemáticas en la que no sea fundamental generalizar y formalizar. El sentido algebraico puede iniciarse en esta etapa mediante el estudio de patrones (numéricos, geométricos y de cualquier otro tipo) y el análisis de situaciones mediante símbolos, proponiendo situaciones más complejas a medida que el alumnado adquiere madurez.

Para que el alumnado desarrolle el sentido algebraico, el profesorado debería proponer clasificaciones, ordenaciones y seriaciones, así como la identificación y construcción de patrones. La descripción verbal de las situaciones y patrones, la utilización de gráficas y el uso de notaciones inventadas o símbolos juegan un papel central en el progreso del pensamiento algebraico. De igual manera, el profesorado debe fomentar el desarrollo del pensamiento inductivo mediante la realización de generalizaciones a partir de situaciones particulares y la realización de predicciones.

Para desarrollar el sentido espacial, el alumnado debería analizar las características de las figuras de dos y tres dimensiones partiendo de materiales manipulativos. Estos materiales, así como los programas de geometría dinámica, permiten la construcción y la descomposición de figuras en otras elementales y su composición a partir de ellas. El trabajo en el sentido espacial fomenta el desarrollo del pensamiento geométrico y permitirá al alumnado analizar los movimientos y las transformaciones prediciendo, por ejemplo, el resultado de aplicar transformaciones a figuras, frente a la aplicación rutinaria de movimientos sucesivos. Mediante la identificación, la construcción y la representación de figuras y formas se fomentará el desarrollo del razonamiento matemático sobre las relaciones geométricas. Además, a partir de representaciones progresivamente más simbólicas se favorecerá la proposición de relaciones y definiciones.

Al trabajar el sentido espacial en el aula, el profesorado debería promover un enfoque globalizado de las matemáticas, haciendo patentes sus relaciones con el entorno. Por ejemplo, puesto que la interpretación de mapas, la planificación de rutas y el diseño de

planos son fundamentales en el razonamiento espacial, se recomienda la utilización real de planos y mapas, así como experiencias tales como la expresión verbal de direcciones y la realización de juegos que requieran situar posiciones o expresar itinerarios. De igual modo, el análisis de ciertas producciones artísticas permite fomentar el reconocimiento de las relaciones y formas geométricas. Resulta de utilidad apoyarse en el análisis de los atributos compartidos por un conjunto de objetos, su descripción y representación en diferentes formatos (papel, materiales manipulativos, materiales virtuales), para fomentar la comprensión huyendo de la mera repetición de definiciones y clasificaciones de figuras.

Por otra parte, los procesos inherentes que desarrolla el sentido estocástico servirán a los alumnos y alumnas lo largo de la vida, lo que les permitirá convertirse en ciudadanos bien informados y consumidores responsables. A lo largo de la Educación Primaria, el alumnado debería desarrollar de forma gradual y progresiva la idea de probabilidad, diferenciar las situaciones aleatorias y deterministas, enumerar las posibilidades de un fenómeno aleatorio y analizar las preguntas que pueden contestarse mediante la recogida de datos.

El profesorado debería enfatizar la conexión de la probabilidad con los resultados estadísticos de los experimentos aleatorios, fomentando la toma de decisiones bajo incertidumbre a partir de la información analizada. Igualmente, es conveniente la utilización de datos reales y procedentes de resultados experimentales, incluyendo experimentos realizados por los propios alumnos y alumnas. Asimismo, resultará de mucha utilidad el estudio de gráficos presentes, por ejemplo, en medios de comunicación, videojuegos o infografías, incluyendo tipos de gráficos más allá de los convencionales, priorizando su interpretación, el análisis crítico y la extracción de conclusiones adecuadas frente a la mera representación de los gráficos, bien sea de forma manual o con herramientas digitales. Estas últimas son imprescindibles en el desarrollo del sentido algebraico, si bien debe prestarse atención a su uso adecuado y justificado. Por otro lado, debe evitarse el cálculo rutinario y descontextualizado de tablas de frecuencias o medidas estadísticas y la limitación de la aplicación de la probabilidad a los juegos de azar.

En cuanto al sentido socioafectivo, cabe señalar que el alumnado se enfrenta al área de matemáticas con todas las destrezas personales que posee: su autoconcepto frente a las matemáticas, su autoestima, su percepción, su grado de interés y gusto por las matemáticas, sus experiencias anteriores, su destreza para responder ante nuevos retos... todo aquello que influye en que continúe avanzando en la adquisición de competencias específicas del área. Por ello, el profesorado debe priorizar la creación de un clima de participación y confianza en el aula de matemáticas que dé lugar a que todo el alumnado comparta sus conocimientos, estimulando la escucha activa y la atención plena. Debe estar atento a la manera en la que el alumnado se enfrenta a situaciones nuevas y valorar el esfuerzo y la constancia. Y debe huir de la realización mecánica de actividades sin funcionalidad o intención educativa, de los planteamientos didácticos descontextualizados y de la búsqueda de resultados sin reflexión individual y colectiva.

Evaluación

La evaluación debe contribuir a la valoración del nivel de desarrollo de las competencias específicas del área y a suministrar información útil, tanto al profesorado como al alumnado, de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La evaluación de las competencias, por su naturaleza, implica un proceso más complejo que evaluar a través de una tarea puntual y final como se ha hecho tradicionalmente.

La evaluación del alumnado debe ser continua y global y debe tener en cuenta su progreso en el conjunto de los procesos de aprendizaje

El objeto de la evaluación en el área de Matemáticas debe ser el grado de desarrollo de las competencias. El alumnado será competente en matemáticas cuando pueda utilizarlas en los diferentes contextos de su vida y resolver problemas de manera eficaz. Para ello será necesario integrar adecuadamente el conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes matemáticos necesarios para el desarrollo de las competencias específicas. Además, el profesorado puede evaluar la comprensión del alumnado cuando discute sobre los resultados, ya que es fundamental considerar el razonamiento.

La evaluación debe ser integrada en todas las fases del proceso de enseñanza y aprendizaje como medio para obtener información de su desarrollo y no limitarse a un momento terminal, en el que ya no hay acciones posibles de mejora. Por todo ello, el profesorado debe prestar atención a todas las situaciones que se dan en el aula ya que todas ellas aportan información significativa para la evaluación del alumnado. Con este objetivo, se podrán usar diferentes instrumentos de evaluación, como las rúbricas, las listas de cotejo o las escalas graduadas.

El análisis de los errores cometidos es pieza fundamental para promover el progreso del alumnado. Los errores ocupan un papel fundamental en la adquisición del conocimiento en el proceso del desarrollo de las destrezas matemáticas. En este sentido cobran especial significado las actividades de autoevaluación y coevaluación que permiten al alumnado regular su propio proceso, junto con la información aportada por el profesorado. El análisis del trabajo entre el alumnado implica aprender a expresar las opiniones con respeto ofreciendo comentarios constructivos, y evitar el lenguaje discriminatorio y aprender a valorar el trabajo realizado independientemente de las valoraciones personales.

Los instrumentos de evaluación nos permiten identificar cómo el alumnado aplica de forma integrada y coherente los diferentes conocimientos matemáticos ante situaciones cercanas. Solo con instrumentos diversos, y diferentes a la simple prueba escrita, se puede obtener información significativa que permita al profesorado y al alumnado, a través de, entre otros, rúbricas, listas de cotejo, o escalas graduadas, contrastar el grado de consecución de las competencias específicas, y seguir el proceso de enseñanza aprendizaje. Es necesario buscar nuevos instrumentos de evaluación encaminados a reconocer evidencias, a través de sus manifestaciones, realizaciones o logros, que den pistas sobre el dominio en la resolución de las tareas propuestas (observaciones, informes y producciones, cuadernos de trabajo, técnicas de encuestas, diarios de campo, elaboración de mapas conceptuales, portafolios, etc.).

En el proceso de evaluación juega también un papel importante la evaluación de la enseñanza, mediante la que el profesorado analiza y detecta si la práctica docente se adecúa a las particularidades de un grupo y a las necesidades del alumnado e identifica dificultades particulares que puedan repercutir en el proceso de enseñanza. La intervención del profesorado en la evaluación de este proceso, incluye, por ejemplo, la valoración de la elección de los recursos, la efectividad de los agrupamientos realizados o la relevancia matemática de las actividades propuestas.

Segunda Lengua Extranjera

La rápida evolución de las sociedades actuales y sus múltiples interconexiones exigen el desarrollo de aquellas competencias que ayuden a los individuos a practicar una ciudadanía independiente, activa y comprometida con la realidad contemporánea, cada vez más global, intercultural y plurilingüe. Tal y como señala el *Marco de referencia de competencias para la cultura democrática*, en las actuales sociedades, culturalmente diversas, los procesos democráticos requieren del diálogo intercultural. Por lo tanto, la comunicación en distintas lenguas resulta clave en el desarrollo de esa cultura democrática. En la idea de un Espacio Europeo de Educación, la comunicación en más de una lengua evita que la educación y la formación se vean obstaculizadas por las fronteras y favorece la internacionalización y la movilidad, además de permitir el descubrimiento de otras culturas ampliando las perspectivas del alumnado.

El plurilingüismo hace referencia a la presencia simultánea de dos o más lenguas en la competencia comunicativa de un individuo y a la interrelación que se establece entre ellas. Los conocimientos y experiencias lingüísticas de cada persona, adquiridos bien en su entorno o bien en la escuela, no se organizan en compartimentos estancos, sino que se interrelacionan y contribuyen a desarrollar y ampliar la competencia comunicativa de los sujetos. En este sentido, el Consejo de Europa indica que el objetivo del aprendizaje de lenguas en la actualidad no debe ser el dominio de una, dos o más lenguas consideradas de forma aislada, sino el enriquecimiento del repertorio lingüístico individual y el desarrollo del perfil plurilingüe e intercultural compuesto por distintos niveles de competencia en distintas lenguas que van cambiando en función de los intereses y necesidades de cada momento.

Esta es precisamente la finalidad de incluir el aprendizaje de una segunda lengua extranjera en la etapa de la Educación Primaria.

La oferta del área de Segunda Lengua Extranjera contribuye de forma directa a la mejora de las competencias lingüísticas, plurilingües e interculturales del alumnado, ayuda a desarrollar las capacidades vinculadas con el lenguaje y la comunicación y favorece el enriquecimiento de su repertorio lingüístico. Además, incluye una dimensión intercultural que engloba los aspectos históricos y culturales que permiten al alumnado conocer, valorar y respetar la diversidad lingüística y cultural. Ambas dimensiones, la lingüística y la intercultural, contribuyen a que el alumnado pueda ejercer una ciudadanía independiente, activa y comprometida con una sociedad democrática. Los conocimientos, destrezas y actitudes que implica esta área ayudan al enriquecimiento de su repertorio plurilingüe e intercultural. En consecuencia, contribuyen a su preparación para integrarse y participar en una variedad de contextos y situaciones comunicativas que deben suponer un estímulo para su desarrollo y mejores oportunidades en los ámbitos personal, social y educativo.

El *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (MCER) es pieza clave para determinar los distintos niveles de competencia que el alumnado adquiere en las diferentes actividades de la lengua, y sirve también de apoyo en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera. Asimismo, sienta las bases para la definición de las competencias comunicativas, plurilingües e interculturales, que constituyen la base del currículo de lenguas extranjeras. Por tanto, el MCER, que sirve de referente para el desarrollo y la nivelación de los distintos elementos curriculares del área de Lengua Extranjera, lo será también para la de Segunda Lengua Extranjera. En consonancia con el enfoque orientado a la acción que plantea el MCER, que contribuye de manera significativa al diseño de metodologías eclécticas, el carácter competencial de este currículo invita al profesorado a crear tareas interdisciplinarias, contextualizadas, significativas y relevantes, y a desarrollar situaciones de aprendizaje donde se considere al alumnado como agente social progresivamente autónomo y gradualmente responsable de su propio proceso de aprendizaje. Esto implica tener en cuenta sus repertorios, intereses y emociones, así como sus circunstancias específicas.

En la etapa de la Educación Primaria, esta área supone generalmente un primer acercamiento del alumnado al estudio de una segunda lengua extranjera en el contexto de la educación formal. Desde esta perspectiva, el currículo del área desarrollará los distintos elementos tomando como referencia el currículo general del área de Lengua Extranjera, que deberá adecuarse a las características y el nivel inicial del alumnado. En este sentido, resulta significativo el concepto de competencia parcial definido en el MCER, que implica un uso más restringido de la lengua y plantea la posibilidad de desarrollar unas destrezas más que otras, en función de las necesidades comunicativas y el tiempo para el aprendizaje. No obstante, se espera un manejo de la lengua que, aunque limitado, contribuya a ampliar la competencia plurilingüe del alumnado.

Especificaciones sobre las competencias específicas, los saberes básicos y los criterios de evaluación

Las enseñanzas de una segunda lengua extranjera deben ir dirigidas a la consecución de las mismas competencias específicas establecidas para la primera, con la necesaria adecuación del nivel a las características del alumnado. Así, esta área está diseñada a partir de las seis competencias específicas planteadas en el currículo de Lengua Extranjera, que recogen aspectos relacionados con las actividades comunicativas de comprensión, producción, interacción y mediación, así como con el plurilingüismo y la interculturalidad.

Los criterios de evaluación determinan el grado de adquisición de las competencias específicas por parte del alumnado, por lo que se presentan vinculados a ellas. Su adecuada aplicación depende de los niveles de partida del alumnado. La evaluación debe remitir fundamentalmente a los logros a partir de la situación de partida de cada alumno o alumna. Teniendo esto en cuenta, los criterios de evaluación del área de Lengua Extranjera deben utilizarse como referente tanto para la detección del punto de partida, como para la evaluación del nivel final, ayudando así a establecer el grado de avance experimentado por el alumnado de forma individualizada.

Los saberes básicos aúnan los conocimientos (saber), las destrezas (saber hacer) y las actitudes (saber ser) necesarios para la adquisición de las competencias específicas del

área y favorecen la evaluación de los aprendizajes a través de los criterios. Se estructuran en tres bloques. El bloque de «Comunicación» abarca los saberes que es necesario movilizar para el desarrollo de las actividades comunicativas de comprensión, producción, interacción y mediación, incluidos los relacionados con la búsqueda guiada de información. El bloque de «Plurilingüismo» integra los saberes relacionados con la capacidad de reflexionar sobre el funcionamiento de las lenguas, con el fin de contribuir al aprendizaje de la lengua extranjera y a la mejora de las lenguas que conforman el repertorio lingüístico del alumnado. Por último, en el bloque de «Interculturalidad» se agrupan los saberes acerca de las culturas vehiculadas a través de la lengua extranjera y su aprecio como oportunidad de enriquecimiento y de relación con los demás. Se incluyen también en este bloque los saberes orientados al desarrollo de actitudes de interés por conocer y comprender otras lenguas, variedades lingüísticas y culturas.

Orientaciones metodológicas y para la evaluación

Al igual que en Lengua Extranjera, las propuestas pedagógicas empleadas han de contribuir de forma directa a la consecución de las competencias específicas del área por parte del alumnado a partir del aprendizaje y la puesta en práctica de los saberes adquiridos. En este sentido, las metodologías empleadas, así como la evaluación tanto de la actividad pedagógica y didáctica como de los aprendizajes del alumnado, deben tener como referencia las orientaciones incluidas en el área de Lengua Extranjera. Del mismo modo que en esta área, la metodología de Segunda Lengua Extranjera ha de partir del enfoque orientado a la acción que plantea el MCER, alineado con los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Las propuestas deben plantear aproximaciones metodológicas flexibles y accesibles donde se facilite un tratamiento integrado de las lenguas a través del desarrollo y la aplicación de situaciones de aprendizaje. Dichas situaciones han de permitir al alumnado usar activamente la segunda lengua extranjera en contextos tanto analógicos como digitales donde se combinen la comprensión, la producción, la interacción o la mediación, así como las estrategias necesarias para el desarrollo de dichas actividades comunicativas. La inclusión de entornos digitales permite trascender las fronteras del aula, abriendo nuevas posibilidades de uso de la lengua extranjera y facilitando el acceso del alumnado a las culturas vehiculadas a través de ella. Para mejorar el entorno de aprendizaje, se ha de generar un clima positivo y motivador y se deben crear contextos que reproduzcan un marco intercultural que favorezca el aprecio por la diversidad, donde alumnos y alumnas puedan trabajar de forma individual y en grupos. Tanto la metodología como la evaluación han de establecer las bases para convertir a alumnos y alumnas en agentes progresivamente autónomos y gradualmente responsables de su aprendizaje, permitiéndoles desenvolverse en situaciones comunicativas sobre temas cotidianos o cercanos a su interés, así como el desarrollo de las estrategias para iniciarse en la reflexión sobre el funcionamiento de las lenguas, el enriquecimiento de su repertorio lingüístico y el respeto por la diversidad lingüística, artística y cultural.

ANEXO III

Situaciones de aprendizaje

La adquisición de las competencias específicas de las áreas o ámbitos que componen la Educación Primaria se verá favorecida por el desarrollo de enfoques didácticos que reconozcan al alumnado como agente de su propio aprendizaje. Para ello es imprescindible la implementación de propuestas metodológicas que le permitan construir el conocimiento con creciente autonomía y creatividad desde sus propias experiencias. La educación competencial requiere que el profesorado haga un uso creativo de los distintos elementos curriculares, para poder presentarlos en situaciones de aprendizaje contextualizadas, que hablen de la realidad del alumnado.

Las situaciones de aprendizaje representan la herramienta idónea para integrar y desarrollar los criterios de evaluación de las competencias específicas y los saberes básicos correspondientes. Previamente, dichos criterios y saberes habrán sido contextualizados, concretados y secuenciados en unidades de programación integradoras. Cada unidad de

programación, en función de su complejidad, será desarrollada a través de una o varias situaciones de aprendizaje.

Para la implementación eficaz de las situaciones de aprendizaje, estas deberán reunir las características que se describen a continuación:

Enfoque globalizador

Las situaciones de aprendizaje deben promover la máxima integración de los aprendizajes y su resolución ha de implicar que el alumnado desarrolle y ponga en práctica distintos procesos mentales, recursos expresivos variados y pautas de interacción con los demás y con el medio. Con este fin, se ha de incorporar un enfoque globalizador que favorezca el aprendizaje integrado de las competencias a partir de la activación de los saberes básicos de distintas áreas o ámbitos, para lo que será imprescindible la coordinación del profesorado.

Contextualización

Las situaciones de aprendizaje han de estar contextualizadas, tanto con respecto a los presupuestos pedagógicos y didácticos que configuran el proyecto educativo de centro como en relación con el entorno sociocultural, personal y emocional de alumnos y alumnas. Asimismo, deberán ser respetuosas con sus experiencias y con sus diferentes formas de comprender la realidad, así como favorecer el refuerzo de la autoestima, la autonomía, la reflexión y la responsabilidad mediante tareas y actividades significativas y relevantes para resolver problemas motivadores de manera creativa y cooperativa. Estas situaciones de aprendizaje deben estar compuestas por tareas de creciente complejidad –en función del nivel psicoevolutivo del alumnado– cuya resolución conlleve la construcción de nuevos aprendizajes.

Se trata de intentar ofrecer al alumnado la oportunidad de conectar los aprendizajes con la realidad y de aplicarlos en contextos cercanos a la vida cotidiana, lo que favorecerá el compromiso con el aprendizaje propio. Por ello, las situaciones de aprendizaje han de incluir, en lo posible, el uso de recursos auténticos en distintos soportes y formatos, tanto analógicos como digitales.

Propuestas abiertas, flexibles e inclusivas

Las situaciones de aprendizaje deben partir del planteamiento de unos objetivos claros y precisos, y tener la capacidad de adaptarse a las diferentes aptitudes, ritmos de aprendizaje, situaciones e intereses personales del alumnado. Para ello, pueden incorporar no solo distintos grados y niveles en su ejecución, sino también una cierta amplitud, tanto en la oferta de iniciativas y temáticas, como en las estrategias de representación, generación y transferencia de la información y en las formas de implicación y expresión del aprendizaje. De este modo, las situaciones de aprendizaje, alineadas con los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje, ayudan a aprender a aprender y sientan las bases para el aprendizaje permanente a lo largo de la vida, al fomentar los procesos pedagógicos flexibles y accesibles más adecuados para alumnos y alumnas.

Autonomía del alumnado

En el diseño de las situaciones de aprendizaje se ha de dar un lugar preferente a aquellas estrategias que promuevan el protagonismo y la autonomía del alumnado en la gestión de su propio aprendizaje a través de metodologías activas, variadas y complementarias que incorporen actuaciones y recursos distintos y ajustables a sus intereses e iniciativas. Asimismo, deben facilitar la transferencia de los aprendizajes adquiridos, posibilitando la articulación coherente y eficaz de los distintos conocimientos, destrezas y actitudes propios de la etapa.

Variedad de agrupamientos

Las situaciones de aprendizaje deben proponer escenarios y actuaciones que favorezcan diferentes tipos de agrupamientos, desde el trabajo individual al trabajo en grupos, permitiendo que el alumnado vaya asumiendo responsabilidades personales de manera progresiva y que actúe de forma cooperativa en la resolución creativa de los retos planteados.

Retos y desafíos del siglo XXI

Las situaciones de aprendizaje deben fomentar los aspectos considerados esenciales para que el alumnado se prepare para responder con eficacia a los retos y desafíos del siglo XXI tales como el interés común, la sostenibilidad, la vida saludable, el compromiso ciudadano en el ámbito local y global, el aprovechamiento crítico, ético y responsable de la cultura digital, la confianza en el conocimiento como motor de desarrollo, la valoración de la diversidad personal y cultural, la resolución pacífica de conflictos o la convivencia democrática, entre otros.

Evaluación orientada hacia el aprendizaje

Las situaciones de aprendizaje promueven la evaluación formativa por medio de herramientas e instrumentos diversos. Para contribuir a la progresiva autonomía del alumnado, han de incluir la autoevaluación y la coevaluación, favoreciendo así la reflexión y la mejora del propio aprendizaje.

ANEXO IV

Horario para la etapa de Educación Primaria

Áreas	Ciclos/Horas semana *		
	1.º	2.º	3.º
Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural.	7	7	6,5
Educación Artística.	5	5	4,5
Educación Física.	5	5	4,5
Educación en Valores Cívicos y Éticos. **	0	0	0 2
Lengua Castellana y Literatura.	8	8	8
Lengua Extranjera.	5	5	4,5
Matemáticas.	8	8	8
Religión. ***	2	2	2
Horas de libre disposición.	5	5	5
Recreo.	5	5	5
Total.	50	50	50

* Los centros deberán distribuir las horas previstas para cada ciclo entre los dos cursos que lo conforman.

** El área de Educación en Valores Cívicos y Éticos se impartirá únicamente en 6.º curso.

*** Los alumnos y alumnas que no cursen enseñanzas de Religión recibirán la debida atención educativa por parte de los centros, de acuerdo con lo establecido en la disposición adicional primera de esta orden.

Este texto consolidado no tiene valor jurídico.